

Leerstand als Lernort - Kunstpädagogische Perspektive auf baukulturelles Erbe

von **Simon Barta**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Leerstand | Baukulturelles Erbe | Baukulturelle Bildung | Kunstpädagogik | außerschulische Lernorte | (Raum-)Aneignung | urbane Transformationen | Teilhabe | Vermittlung

Abstract

Der Beitrag basiert auf der Masterarbeit „*Leerstand als außerschulischer Lernort in und um Leipzig - Kunstpädagogische Praxis im baukulturellen Bildungskontext*“ und untersucht Leerstände als Teil des zeitgenössischen baukulturellen Erbes im Spannungsfeld von Kultureller Bildung und urbaner Transformation. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie insbesondere industrielle und infrastrukturelle Leerstände – häufig als *Lost Places* bezeichnet – als Lern- und Vermittlungsräume für baukulturelle Bildungsprozesse angeeignet, erfahrbar gemacht und genutzt werden können. Ungenutzte Gebäude werden dabei nicht allein als städtebauliche Herausforderungen verstanden, sondern als kulturell bedeutsame Orte mit Potenzial für kreative, dialogische und partizipative Lernprozesse.

Durch ihre physische Substanz und die darin eingeschriebenen historischen Spuren machen Leerstände gesellschaftliche, ökonomische und ökologische Transformationsprozesse sichtbar und eröffnen ästhetische sowie erinnerungskulturelle Zugänge. Vor dem Hintergrund zunehmender urbaner Verdichtung thematisiert der Beitrag zudem Fragen der Raumeignung und des Kampfes um Raum, verbunden mit Aushandlungsprozessen um Zugänglichkeit, Teilhabe und kulturelle Nutzung.

Empirisch stützt sich die Untersuchung auf leitfadengestützte Interviews mit Expert:innen aus der außerschulischen Kunstpädagogik und -vermittlung, der freien Kunst- und Kulturszene, der Baukulturellen Bildung sowie der städtischen Verwaltung. Die Ergebnisse zeigen sowohl Potenziale von Leerstand für kulturelle Bildungsprozesse – etwa durch flexible Nutzung und niedrighschwellige Zugänge – als auch

strukturelle Grenzen. Der Beitrag diskutiert, wie Kunstpädagogik Leerstand als Erfahrungsraum öffnen kann und gibt Impulse für eine nachhaltige, gemeinwohlorientierte Vermittlung baukulturellen Erbes.

1. Einleitung

Leerstände sind in urbanen Räumen sichtbare Zeugnisse gesellschaftlicher, ökonomischer und räumlicher Transformationsprozesse, in denen sich veränderte Nutzungen, Brüche und Übergänge der gebauten Umwelt materialisieren. Ungenutzte Gebäude und Räume werden dabei häufig als Defizite urbaner Entwicklung wahrgenommen – als Orte des Stillstands, der Unsicherheit oder des Verfalls. Gleichzeitig rücken sie zunehmend in den Fokus kultur- und stadtpolitischer Debatten, in denen Fragen nach dem Umgang mit gebautem Erbe, nach Zugänglichkeit und nach gemeinwohlorientierter Nutzung verhandelt werden (vgl. Bundesstiftung Baukultur 2018). Vor diesem Hintergrund lassen sich Leerstände auch als Teil eines zeitgenössischen baukulturellen Erbes verstehen, welches weniger durch formalen Denkmalstatus als durch seine gesellschaftliche Bedeutung gekennzeichnet ist.

Für die kulturelle Bildung eröffnen Leerstände besondere Möglichkeiten. Ihre räumliche Unbestimmtheit, ihre materiellen Spuren und ihre oftmals fehlende institutionelle Rahmung schaffen Voraussetzungen für ästhetische Erfahrungsprozesse, welche sich von etablierten Bildungs- und Kulturorten unterscheiden. Leerstände können so zu Lern- und Erfahrungsräumen werden, in denen Fragen von Erinnerung, Raumaneignung, Teilhabe und (Mit-)Gestaltung verhandelt werden. Gesellschaftlich und städtebaulich könnten diese Räume eine wichtige Rolle als Lernorte der Reflexion und kreativen Transformation spielen (vgl. Reiterer 2024:11f.).

Der Beitrag basiert auf einer empirischen Untersuchung, welche in Leipzig durchgeführt wurde – einer Stadt, welche durch tiefgreifende Transformationsprozesse, einen wachsenden Nutzungsdruck auf urbane Räume und zugleich eine Präsenz unterschiedlicher Formen von Leerstand geprägt ist. Leipzig dient dabei nicht als singulärer Fall, sondern als exemplarischer urbaner Kontext, in dem sich aktuelle Fragen baukultureller Bildung, kultureller Teilhabe und Raumaneignung verdichtet beobachten lassen.

Auf Grundlage leitfadengestützter Expert:inneninterviews aus den Bereichen Kunst, Kultur, Bildung und Verwaltung wird diskutiert, welche Potenziale Leerstände als zeitgenössische Vermittlungs- und Erfahrungsräume bieten und welche strukturellen Herausforderungen sichtbar werden.

Der Text ist aus einer kunstpädagogisch geprägten Perspektive verfasst, welche wissenschaftliche Analyse mit berufspraktischen Erfahrungen im Umgang mit gebauter Substanz verbindet. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Leerstand als Lernort fließen mehrjährige berufspraktische Erfahrung in der Denkmalpflege ein. Die Arbeit als Steinmetz mit Fachrichtung Steinbildhauerarbeiten eröffnete einen material- und praxisnahen Zugang zu baukulturellem Erbe und schärfte den Blick für Materialität, Spuren und die Zeitlichkeit gebauter Umwelt. Diese handwerkliche Auseinandersetzung sensibilisiert für die Spannungen zwischen Erhalt, Nutzung und Transformation historischer Bausubstanz. Nutzung gilt dabei – auch aus denkmalpflegerischer Sicht – als zentrale Voraussetzung für den Erhalt von Gebäuden. Formen der Aneignung können Aufmerksamkeit für bauliche Zustände erzeugen, Prozesse des Verfalls sichtbar machen und Impulse für deren Weiterdenken geben. Ziel des Beitrags ist es daher nicht, Leerstand primär

funktional zu aktivieren, sondern ihn als Erfahrungs- und Aushandlungsraum zu verstehen, in dem ästhetische Praxis Reflexion, Aneignung und Mitgestaltung ermöglicht und so zu einem verantwortungsvollen Umgang mit gebauter Umwelt im Kontext Kultureller bzw. Baukultureller Bildung beitragen kann.

2. Leerstand als zeitgenössisches baukulturelles Erbe

Gesellschaftliche Verhältnisse manifestieren sich in der gebauten Umwelt (vgl. Häußermann/Siebel 2004:218), welche soziale Prozesse nicht nur abbildet, sondern auch reproduziert (vgl. ebd.:169-171). Im Kontext der gebauten Umwelt stellt der Begriff des Leerstands ein ambivalentes Phänomen dar, welches sowohl als Problem (Anger/Kersting 2024) als auch als Chance (Willinger 2005) wahrgenommen werden kann. Leerstand beschreibt zunächst die langfristige Nicht-Nutzung von Immobilien oder Räumen. Ursachen können wirtschaftliche Umstrukturierung, demografischer Wandel oder planerische Neuorientierung sein (vgl. Wolff/Rink 2019:275-277). Darüber hinaus kann Leerstand auch aus spekulativen Praktiken resultieren, wenn Gebäude bewusst ungenutzt bleiben, um langfristige höhere Renditen zu erzielen. In diesem Fall ist Leerstand weniger zufälliges Nebenprodukt als Ausdruck ungleicher Eigentums- und Machtverhältnisse im urbanen Raum.

Leerstand wird im bau- und kulturwissenschaftlichen Diskurs zunehmend nicht mehr ausschließlich als städtebauliches Defizit verstanden (Habeck/Schmitz 2023). In vielen postindustriell geprägten Städten ist er damit nicht als Gegenpol zur Stadtentwicklung zu begreifen, sondern als integraler Bestandteil urbaner Dynamiken (vgl. Rink/Görbing 2019).

Vor diesem Hintergrund rückt Leerstand als Teil des zeitgenössischen baukulturellen Erbes in den Fokus. Gebäude, welche ihrer ursprünglichen Funktion enthoben sind, bewahren materielle Spuren vergangener Nutzungen, Produktionsweisen und gesellschaftlicher Ordnungen. Diese eingeschriebenen Schichten machen Transformationsprozesse sinnlich erfahrbar und eröffnen einen Zugang zur gebauten Umwelt, welcher über rein historische oder denkmalpflegerische Perspektiven hinausgeht. Baukulturelles Erbe wird hier nicht allein als bewahrenswertes Objekt verstanden, sondern als relationales Gefüge aus Materialität, Nutzungsgeschichte und gegenwärtiger Wahrnehmung.

Darüber hinaus gewinnt im Kontext gegenwärtiger Umbaukultur auch der Aspekt der sogenannten *grauen Energie* an Bedeutung (Bundestiftung Baukultur 2022). Diese umfasst die Energiemenge, welche für die Ressourcengewinnung, Herstellung, Transport sowie die spätere Entsorgung eines Gebäudes aufgewendet werden (Baukulturbericht 2022:25, 62). Während sich Nachhaltigkeitsdebatten lange auf die Energieeffizienz im Betrieb von Gebäuden konzentrierten, weist der Baukulturbericht darauf hin, dass ein erheblicher Teil der Umweltbelastung bereits in der Errichtung von Neubauten entsteht (vgl. ebd.). Der Abriss bestehender Strukturen führt daher nicht nur zum Verlust baulicher Zeugnisse der Baugeschichte, sondern auch zu erheblichen Energieverlusten und zusätzlicher Abfallproduktion. Umnutzung und Weiterverwendung vorhandener Strukturen können somit einen wichtigen Beitrag zu einer ressourcenschonenden Baukultur leisten.

Eine besondere Ausprägung von Leerstand stellen sogenannte *Lost Places* dar. Sie zählen zum nicht-marktaktiven Leerstand und umfassen Ruinen und dysfunktionale Gebäude. Allerdings werden sie meist in Statistiken nicht berücksichtigt, da lediglich Wohnungsleerstand betrachtet wird. In der öffentlichen

Wahrnehmung häufig ästhetisiert, romantisiert oder schlicht problematisiert, werden sie in dieser Arbeit als analytische Kategorie gefasst, welche spezifische Qualitäten von Leerstand verdichtet. Lost Places zeichnen sich durch einen Zustand des Funktionsverlusts aus, welcher sich in baulichem Verfall und materieller Überlagerungen unterschiedlicher Nutzungsphasen ausdrückt. Diese Unbestimmtheit macht sie zu Orten, an denen gesellschaftliche Brüche, Kontinuitäten und Machtverhältnisse räumlich eingeschrieben und erfahrbar werden.

Diese Betrachtung bildet die theoretische Grundlage für die anschließende Auseinandersetzung mit Leerstand als außerschulischem Lernort. Indem Leerstand als Teil des zeitgenössischen baukulturellen Erbes verstanden wird, verschiebt sich der Blick von Defizitnarrativen hin zu Fragen der Erfahrung, Aneignung und Bildung. Auf dieser Basis lässt sich untersuchen, welche Rolle kunstpädagogische und baukulturelle Vermittlungsansätze spielen können, um Leerstand nicht zu funktionalisieren, sondern als offenen Lern- und Erfahrungsraum zugänglich zu machen sowie in den gegenwärtigen Kontext neu zu verorten.

3. Kunstpädagogische Praxis im Kontext Baukultureller Bildung

Die vorliegende Arbeit verortet sich an der Schnittstelle von außerschulischer Kunstpädagogik und Baukultureller Bildung und nimmt dabei eine interdisziplinäre Perspektive ein. Leerstand wird nicht primär als zu entwickelnde Ressource oder als Objekt planerischer Steuerung verstanden, sondern als Lernort, dessen pädagogisches Potenzial gerade in seiner Ambivalenz und Prozesshaftigkeit liegt. Diese Haltung knüpft an ein Raumverständnis an, welches Raum nicht als gegeben, sondern als sozial produziert begreift – hervorgebracht durch Praktiken, Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Löw 2001; Lefebvre 2023).

Aus kunstpädagogischer Sicht zielt Vermittlung in Leerständen weniger auf die Vermittlung festgelegter Inhalte als auf das Ermöglichen von Wahrnehmungs-, Reflexions- und Aushandlungsprozessen. Lernende werden nicht als Adressat:innen vorgefertigter Deutungen verstanden, sondern als aktive Akteur:innen, die Räume erkunden, interpretieren, befragen und mitgestalten (vgl. Reiterer 2020). Aneignung versteht sich nicht als dauerhafte Besitznahme, sondern als Ansatz, welcher bestehende räumliche Ordnungen irritiert und zur Diskussion stellt.

Zugleich findet kunstpädagogische Praxis im öffentlichen Raum nicht außerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse statt. Kulturelle Bildung muss sich – folgt man Carmen Mörsch – über ihre eigenen Instrumentalisierungen, Mehrdeutigkeiten und die in sie eingeschriebenen Machtverhältnisse Rechenschaft ablegen und darf Kunst nicht unhinterfragt als per se positive Wirkmacht verstehen (vgl. Mörsch 2010:11). Dies gilt insbesondere im Kontext von Leerstand, wo Bildungs- und Kulturprojekte als kreative Aufwertung wirken und unbeabsichtigt Gentrifizierungsprozesse befördern können.

4. Raumaneignung, Materialität und ästhetische Erfahrung

Neben dem Aspekt der Partizipation bestehen zwischen Kunstpädagogik und Baukultureller Bildung zentrale Schnittstellen hinsichtlich der Aneignung von Raum, der Auseinandersetzung mit Materialität sowie ästhetisch-gestalterischer Praxis.

Die außerschulische Kunstpädagogik ist besonders auf offene, experimentelle und prozesshafte Lernsettings ausgerichtet. Anders als curricular gebundene Bildungsformate orientieren sich diese Settings weniger an vorgegebenen Ergebnissen als an ästhetischer Erfahrung, leiblich-sinnlicher Wahrnehmung und individueller Bedeutungszuschreibung. Ästhetische Bildung vollzieht sich somit nicht primär über sprachlich vermitteltes Wissen, sondern über Erfahrungen, Irritationen und Reflexionsprozesse, welche sich im aktiven Umgang mit Raum, Material und Gestaltung entfalten (vgl. Bering 2010).

Räume wirken nicht als neutrale Container, sondern als aktive Mitgestalter von Bildungsprozessen. Sie strukturieren Wahrnehmung, eröffnen oder begrenzen Handlungsmöglichkeiten und bringen Bedeutungen mit hervor (Plegge 2023:15, 168; Heil 2007). Sowohl Vermittler:innen als auch Teilnehmer:innen entscheiden aktiv, wie sie mit einem Raum interagieren (Plegge 2023: ebd.). Jeder Raum – sei es eine Institution oder ein öffentlicher Ort – ist durch spezifische Regeln und Routinen geprägt, welche das Verhalten und die Handlungsmöglichkeiten beeinflussen (ebd.).

Übertragen auf Lost Places als außerschulische Lernorte entsteht daraus eine besondere Konstellation: Diese Orte entziehen sich klassischen institutionellen Rahmenbedingungen. Während Museen oder Schulen klare Verhaltensnormen und didaktische Konzepte vorgeben, sind Lost Places weitgehend unregelmäßig, oft unstrukturierte Räume (vgl. Nafe 2022:419). Diese fehlende institutionelle Rahmung kann Herausforderungen mit sich bringen, eröffnet jedoch zugleich Potenziale für offene, prozesshafte und partizipative Formen der Kunstvermittlung.

Zentral für die ästhetische Auseinandersetzung mit Leerstand ist die Materialität der Orte. Lost Places fungieren nicht lediglich als räumliche Hüllen, sondern als Bedeutungsträger. Abnutzung, Umnutzung, bauliche Fragmente und atmosphärische Qualitäten ermöglichen Formen der Wahrnehmung, welche weniger über diskursive Vermittlung als über sinnliche und körperliche Erfahrung zugänglich werden.

Der experimentelle Umgang mit Materialien bzw. das „Materialangebot“ (Kirchner 2003:83f.) stellt ein grundlegendes Element künstlerischer Praxis und damit auch der Kunstpädagogik dar (vgl. Pauls 2017:332–335). Seit dem 20. Jahrhundert hat sich das Spektrum der Materialien für die Kunstproduktion erheblich erweitert; prinzipiell kann jedes Material zum Gegenstand künstlerischer Arbeit werden (vgl. Pauls 2017:334; Peez 2013:6). Materialien sind nie neutral, sondern transportieren in ihrer alltäglichen Nutzung, ihrer industriellen Verarbeitung oder ihrer kunsthandwerklichen Tradition immer auch kulturelle, historische und funktionale Konnotationen (vgl. Pauls 2017:334). In der Kunst werden diese Bedeutungen oft konterkariert, neu kontextualisiert oder verfremdet, um neue Wahrnehmungsperspektiven zu eröffnen (ebd.).

In Lost Places wird Materialität auf besondere Weise erfahrbar. Verfall, Fragmentierung und bauliche Spuren verweisen auf zeitliche Prozesse und frühere Nutzungen. Diese Prozesshaftigkeit lässt sich mit Ansätzen der Prozesskunst verbinden, welche seit den 1960er Jahren den künstlerischen Herstellungsprozess stärker betonen als ein abgeschlossenes Werk. Künstler:innen wie Eva Hesse, Robert Morris oder Richard Serra haben diese Perspektive geprägt (vgl. Guggenheim 2026).

In kunstpädagogischen Kontexten können etwa Spuren des Verfalls oder von Vandalismus – Materialien, Abnutzungen oder Fragmente – Ausgangspunkt künstlerischer Untersuchungen werden. Techniken wie Frottage, Abformungen oder Abdruckverfahren ermöglichen es, Oberflächen und Strukturen des Ortes

wahrnehmbar zu machen und künstlerisch weiterzuentwickeln. Diese Herangehensweise entspricht dem von Helga Kämpf-Jansen beschriebenen Ansatz der ästhetischen Forschung, welcher künstlerisches Arbeiten als prozessorientiert versteht (Kämpf-Jansen 2021).

Das Sammeln von Dingen und Materialien ist nicht nur eine ästhetische Praxis, sondern auch ein Prozess der Bedeutungszuschreibung (Kämpf-Jansen 2021:45-53). Durch das bewusste Sammeln entsteht eine Wertigkeit, welche einen Ausgangspunkt für künstlerisches Arbeiten bilden kann (vgl. ebd.). Die „Erkundung der spezifischen Qualität eines Materials“ (Pauls 2017:334) kann dabei als kreativer Impuls dienen. In Lost Places könnte aufgefundenes, „scheinbar wertloses Material“ (Kämpf-Jansen 2021:46) systematisch gesammelt, strukturiert und als Ausgangspunkt für eine künstlerische Produktion genutzt werden. Kämpf-Jansen regt dazu an, über das bloße Sammeln hinaus zu erproben, wie gefundene Materialien weiterverarbeitet oder neu arrangiert werden können (vgl. ebd.). Für eine künstlerische Produktion und Rezeption im außerschulischen Lernort Lost Place wäre daher ein „experimentell-offener“ (Pauls 2022:334) Ansatz besonders geeignet.

Die Verbindung von Materialerkundung, prozessorientiertem Arbeiten und künstlerischer Reflexion ermöglicht eine ästhetische Erfahrung, welche sich direkt auf die Besonderheiten des Ortes bezieht. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Material, Verfall und Transformation wird der Lost Place nicht nur als Kulisse genutzt, sondern selbst zum aktiven Bestandteil des künstlerischen Prozesses. Unsicherheit, Neugier und kritische Distanz werden zugleich wirksam, da vertraute Nutzungs- und Bedeutungsordnungen des Raums nicht mehr eindeutig erkennbar sind. Dementsprechend betont Kämpf-Jansen, dass sich inhaltliche Fragen häufig erst in spezifischen Räumen zur Anschauung bringen lassen und Orte daher wesentlich mit den jeweiligen ästhetischen Fragestellungen verschränkt sind (Kämpf-Jansen 2021:11).

Aus bildungstheoretischer Perspektive spielt das Konzept der Aneignung eine zentrale Rolle, insbesondere im Zusammenhang mit ästhetischem und kreativem Handeln sowie der Nutzung städtischer Freiräume und des Sozialraums (Sturzenhecker 2015; Thuswald 2013; Schuster 2014). Dabei ist zwischen Nutzung und Aneignung zu unterscheiden. Während Nutzung häufig mit funktionaler Verwertbarkeit, planerischer Zielgerichtetheit und institutioneller Rahmung verbunden ist, beschreibt Aneignung einen prozesshaften und situativen Umgang mit Raum (Löw 2013). Aneignung kann temporär und muss nicht zwangsläufig auf Dauerhaftigkeit ausgerichtet sein. Im Kontext von Leerstand ermöglicht sie Formen der Nutzung, ohne Räume dauerhaft funktional oder institutionell festzuschreiben. Bedeutungen können neu verhandelt, Räume anders gelesen und bestehende Ordnungen hinterfragt werden. Diese Perspektive widersetzt sich einer rein ökonomischen Logik von Verwertung und betont stattdessen das Potenzial von Leerstand als Erfahrungs- und Aushandlungsraum. Durch kunstpädagogische Praxis im baukulturellen Bildungskontext kann Raumaneignung daher als Bildungskonzept verstanden werden, welches Wahrnehmung, Reflexion und gestalterisches Handeln miteinander verbindet (vgl. Deinet/Reutlinger 2004).

Vor dem Hintergrund zunehmender Verdichtung und wachsender Nutzungskonkurrenzen in urbanen Ballungsräumen geraten Fragen um Raumzugang, Teilhabe und Macht in den Blick. Lost Places sind keineswegs frei verfügbare Räume. Zugänge sind in rechtliche, institutionelle und ökonomische Rahmenbedingungen eingebettet, welche bestimmen, wer Räume betreten, nutzen oder aneignen darf (Harvey 2016). Der Kampf um Raum ist damit stets auch ein Kampf um Deutungshoheit, Zugänglichkeit und gesellschaftliche Teilhabe (Lefebvre 2023; Kopp-Oberstebrink/Weiss 2025:44-68; Ngo 2025:160-167). Um

Leerstand nicht lediglich als symbolischen Raum, sondern als realen, historisch und sozial verankerten Ort zu begreifen, ist eine differenzierte bauhistorische Betrachtung notwendig. Hildegard Schröteler-von Brandt betont, dass bauliche Strukturen stets im Zusammenhang mit ihrer Entstehungsgeschichte, ihren Nutzungsformen und gegenwärtigen Funktionen analysiert werden müssen (vgl. Schröteler-von Brandt 2017:122). Dies gilt in besonderem Maße für Projekte im Leerstand, da sie bestehende Raumnutzungen infrage stellen und damit auch politische Kontexte sowie Machtverhältnisse berühren. Leerstand wird so zum Schauplatz sozialer Aushandlungsprozesse, in denen sich unterschiedliche Interessen, Perspektiven und Ausschlüsse manifestieren (ebd.).

5. Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung folgt einem qualitativ-empirischen Forschungsdesign und zielt darauf, unterschiedliche Perspektiven auf Leerstand als außerschulischen Lern- und Erfahrungsraum zu erfassen. Grundlage bilden leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Akteur:innen aus der außerschulischen Kunstpädagogik und -vermittlung, der freien Kunst- und Kulturszene, der Baukulturellen Bildung sowie der kommunalen Verwaltung im Bereich Baukultur.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte theoriegeleitet und orientierte sich an ihrer praktischen Erfahrung im Umgang mit Leerstand, kulturellen Bildungsprojekten und baukulturellen Fragestellungen. Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum an Sichtweisen abzubilden und zugleich strukturelle Gemeinsamkeiten und Spannungen zwischen unterschiedlichen Handlungsfeldern sichtbar zu machen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (Kuckartz/Rädiker 2024). Auf Grundlage eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems wurden zentrale Themenfelder systematisch herausgearbeitet. Die Kategorien beziehen sich unter anderem auf Verständnisse von Leerstand, Potenziale und Grenzen als Lernort, institutionelle Rahmenbedingungen sowie perspektivische Entwicklungsansätze. Die Analyse wurde durch Themenmatrizes verdichtet, um Querverbindungen zwischen den Interviews sichtbar zu machen und vergleichende Auswertungen zu ermöglichen.

Das methodische Vorgehen zielt weniger auf Repräsentativität als auf eine vertiefte, kontextualisierte Einsicht in Handlungslogiken, Deutungsmuster und Herausforderungen im Feld. Damit bildet die empirische Untersuchung die Grundlage für die anschließende Diskussion der Potenziale und Grenzen von Leerstand als kunstpädagogischem und baukulturellem Lernort.

6. Zentrale empirische Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung und Darstellung der empirischen Ergebnisse basiert auf der im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten qualitativen Untersuchung und wurde für den vorliegenden Beitrag verdichtet und neu kontextualisiert.

6.1. Leerstand als affektiv aufgeladener Lern- und Erfahrungsraum

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Leerstände von den befragten Akteur:innen nicht als neutrale Räume wahrgenommen werden, sondern als affektiv stark aufgeladene Orte. Beschrieben werden

Atmosphären, welche zwischen Faszination, Irritation, Unsicherheit und Neugier changieren. Der bauliche Zustand, sichtbare Spuren früherer Nutzungen sowie der Verfall erzeugen Eindrücke, welche als intensiv, teilweise auch als verstörend erlebt werden. Gerade diese Ambivalenz wird jedoch wiederholt als pädagogisch bedeutsam hervorgehoben.

Aus kunstpädagogischer Perspektive liegt hierin ein zentrales Potenzial: Leerstände ermöglichen ästhetische Erfahrungen, welche nicht vorstrukturiert sind und sich gängigen Nutzungslogiken entziehen. Die Materialität und Prozesshaftigkeit dieser Orte fordern Wahrnehmung heraus und eröffnen Anknüpfungspunkte für Reflexion über Zeitlichkeit, Nutzung und gesellschaftliche Veränderungen. Die Empirie bestätigt damit, dass Lernen im Leerstand weniger über Vermittlung von Wissen erfolgt, sondern über sinnlich-leibliche Erfahrung und direkte Auseinandersetzung mit Raum.

6.2. Aneignung zwischen Ermöglichung und Begrenzung

Aneignung wird von den Interviewpartner:innen als zentrale Voraussetzung für Bildungsprozesse im Leerstand benannt. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutlich, dass Aneignung nicht als freier oder selbstverständlicher Prozess verstanden werden kann. Vielmehr ist sie eingebettet in rechtliche Vorgaben, Eigentumsverhältnisse und administrative Steuerungsmechanismen, welche den Handlungsspielraum der Akteur:innen erheblich begrenzen.

Mehrere Befragte verweisen auf die Prekarität temporärer Nutzungen: Zwischennutzungsverträge sind häufig befristet, mit Auflagen versehen oder kurzfristig kündbar. Diese Unsicherheit erschwert nicht nur langfristige pädagogische Planung, sondern beeinflusst auch die Art der Vermittlung. Aneignung wird so zu einem fragilen Zustand, welcher jederzeit abbrechen kann. Die Empirie macht sichtbar, dass genau diese Begrenzungen Teil der Lernerfahrung werden können, wenn sie nicht ausgeblendet, sondern thematisiert werden.

Ein weiterer zentraler Aspekt, welcher in den Interviews im Zusammenhang mit Aneignung von Leerstand thematisiert wird, betrifft Fragen der Sicherheit. Während insbesondere Akteur:innen aus der kunstpädagogischen und zivilgesellschaftlichen Praxis Unsicherheit nicht primär als Defizit, sondern als Teil des offenen Erfahrungsraums verstehen, der Eigenverantwortung, Aufmerksamkeit und situatives Handeln erfordert, wird aus institutioneller Perspektive stärker auf Risiken, Haftung und Schutzpflichten verwiesen. Sicherheit erscheint damit weniger als pädagogisch auszuhandelnde Dimension, sondern als rechtlich zu regulierender Rahmen.

Die befragte Person aus der Stadtverwaltung bestätigt grundsätzlich die Idee, Leerstände bzw. Lost Places für Jugendliche zugänglich zu machen. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass solche Nutzungen vor allem als Eigentums- und Haftungsproblem wahrgenommen werden. Eigentümer:innen vermeiden demnach häufig eine aktive Öffnung der Gebäude, da sie mögliche Schäden oder Unfälle fürchten und rechtlich dafür verantwortlich gemacht werden könnten. Statt Konzepte für eine kontrollierte Nutzung zu entwickeln, würden Leerstände daher vielfach abgesperrt oder gesichert, um Risiken zu minimieren.

Vorstellbar erscheint eine Nutzung aus dieser Perspektive erst dann, wenn Eigentumsverhältnisse geklärt und ein klarer pädagogischer und organisatorischer Rahmen geschaffen ist. Als Referenz wird hierbei das Modell der Bauspielplätze herangezogen, welche Kindern und Jugendlichen Freiräume zur kreativen

Aneignung eröffnen, diese jedoch innerhalb einer strukturierten, betreuten und haftungsrechtlich abgesicherten Umgebung verorten. Aneignung wird bei diesen Orten nicht als unregulierter Prozess verstanden, sondern als gezielt ermöglichte Praxis innerhalb definierter Grenzen.

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass sich im Umgang mit Sicherheit unterschiedliche Verständnisse von Aneignung zeigen: Während pädagogische Akteur:innen Unsicherheit als Teil ästhetischer Erfahrung und Lernprozesse begreifen, wird sie aus verwaltungsseitiger Perspektive primär als Risiko adressiert, welches durch Regeln, Aufsicht und institutionelle Rahmung zu kontrollieren ist. Diese Spannung macht sichtbar, dass Aneignung im Leerstand stets zwischen Offenheit und Begrenzung vermittelt werden muss und Sicherheit selbst zum Gegenstand pädagogischer und gesellschaftlicher Aushandlung wird.

Aus kunstpädagogischer Sicht verschiebt sich damit der Fokus von Aneignung als Ziel hin zu Aneignung als Aushandlungsprozess. Leerstand wird nicht als frei verfügbarer Möglichkeitsraum idealisiert, sondern als Ort, an dem Machtverhältnisse, Zugangsbedingungen und Grenzen erfahrbar werden.

6.3. Machtverhältnisse, Expertise und Teilhabe

Im Vergleich zu den Positionen zivilgesellschaftlicher und kunstpädagogischer Akteur:innen nimmt die Perspektive der kommunalen Verwaltung eine deutlich formal-institutionelle Sicht auf Teilhabe ein. Der:die befragte Vertreter:in der Stadtverwaltung verweist auf bestehende Beteiligungs- und Partizipationsverfahren, welche über offizielle Kanäle zugänglich sind und als integraler Bestandteil kommunaler Planung verstanden werden. Teilhabe erscheint hier primär als verfahrensförmig organisierte Mitwirkung, welche innerhalb klar definierter Zuständigkeiten und Regelwerke verortet ist. Auffällig ist jedoch, dass Fragen nach Machtverhältnissen, strukturellen Ungleichheiten oder geschlechtsspezifischen Asymmetrien im Kontext von Leerstand und Baukultur aus dieser Position heraus nicht weiter ausgeführt werden konnten. Diese Leerstelle verweist auf genau jene Machtasymmetrien, welche Kawthar El-Qasem beschreibt: Zugänge zu Information, Entscheidungsprozessen und Gestaltungsmöglichkeiten sind ungleich verteilt und stark an institutionelle Positioniertheit gebunden. Während professionell in Planung und Verwaltung tätige Akteur:innen über strukturell privilegierte Handlungsspielräume verfügen, bleibt Teilhabe für andere Gruppen häufig an Wissen, Ressourcen und informelle Zugangsmöglichkeiten geknüpft (vgl. El-Qasem 2021a:2f.).

Im Kontrast dazu thematisieren insbesondere kunstpädagogische und zivilgesellschaftliche Interviewpartner:innen Teilhabe als konfliktbehafteten Aushandlungsprozess, welcher nicht allein über formale Verfahren eingelöst werden kann. In Anlehnung an Benedikt Sturzenhecker wird Teilhabe hier weniger als Teilnahme an vorgegebenen Strukturen verstanden, sondern als sozialräumliche Praxis, in der Aneignung, ästhetische Erfahrung und Selbstbildung miteinander verschränkt sind. Sozialräumliches Handeln erscheint damit als gestaltende Wahrnehmung räumlich-sozialer Verhältnisse, welche auf Vorhandenes und machtvoll Vorgegebenes reagiert, dieses jedoch zugleich produktiv irritieren kann (vgl. Sturzenhecker 2015).

Dabei zeigt sich auch ein Unterschied der jeweiligen Zeithorizonte: Während institutionelle Beteiligungsverfahren häufig langfristig angelegt sind und Selbstwirksamkeitserfahrungen durch verzögerte Umsetzungsprozesse abgeschwächt werden können, wird Teilhabe im Rahmen kunstpädagogischer Aneignung unmittelbar sinnlich und räumlich erfahren. Gerade die Verbindung beider Formen birgt daher

Potenziale für Baukulturelle Bildung, da sie sowohl strukturelle Mitwirkung als auch individuelle Lern-, Raum- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass sich in den Interviews zwei unterschiedliche Verständnisse von Teilhabe gegenüberstehen: Ein institutionell gerahmtes, verfahrensorientiertes Verständnis und ein relationales, erfahrungs- und aneignungsbezogenes Verständnis. Diese Differenz markiert ein zentrales Spannungsfeld baukultureller Bildungsarbeit im Leerstand, in dem Fragen von Expertise, Zugang und Deutungshoheit nicht aufgelöst, sondern bewusst zum Gegenstand pädagogischer Reflexion gemacht werden müssen.

6.4. Kritische Ambivalenzen: Instrumentalisierung und Gentrifizierung

Mehrere Interviewpartner:innen thematisieren kritisch die Gefahr, dass kulturelle Bildungsprojekte im Leerstand unbeabsichtigt Teil von Aufwertungs- und Gentrifizierungsprozessen werden können. Kunst- und Bildungsangebote erzeugen Aufmerksamkeit, verändern die Wahrnehmung eines Ortes und können zur symbolischen Aufwertung eines Quartiers beitragen.

Besonders problematisch erscheint in diesem Zusammenhang die prekäre Ausgangslage vieler Projekte. Akteur:innen investieren Zeit, Arbeit und Engagement in Orte, an denen sie selbst keine langfristige Perspektive haben. Die Empirie verweist auf ein paradoxes Moment: Bildungs- und Kulturarbeit kann dazu beitragen, Räume attraktiv zu machen und damit Prozesse anzustoßen, welche letztlich zur eigenen Verdrängung führen.

Diese Ambivalenz wird von den Befragten nicht als lösbares Problem, sondern als strukturelle Spannung beschrieben. Sie verdeutlicht die Notwendigkeit einer reflektierten Positionierung kunstpädagogischer Praxis, welche ihre eigenen Wirkungen mitdenkt und sich nicht als neutrale:r Akteur:in versteht.

6.5. Konsequenzen für eine verantwortliche kunstpädagogische Praxis

Aus den empirischen Ergebnissen lassen sich zentrale Konsequenzen für eine verantwortliche kunstpädagogische Praxis im Kontext von Leerstand ableiten. Reflexion wird dabei nicht als nachgelagerter Schritt verstanden, sondern als integraler Bestandteil des Vermittlungsprozesses. Die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, rechtlichen Rahmenbedingungen und eigenen Handlungsspielräumen wird selbst zum Lerninhalt.

Offenheit und Prozesshaftigkeit erweisen sich als zentrale Qualitätsmerkmale, jedoch nicht als Selbstzweck. Vielmehr geht es darum, Unsicherheiten, Begrenzungen und Ambivalenzen sichtbar zu machen und gemeinsam zu verhandeln. Kunstpädagogische Praxis kann hier Räume eröffnen, in denen nicht nur gestaltet, sondern auch hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen Gestaltung möglich ist.

Die Empirie bestätigt damit die Relevanz eines Verständnisses von Leerstand als Lernort, welcher nicht funktionalisiert wird, sondern als konflikthafter, historisch und sozial verankerter Raum ernst genommen wird. In dieser Offenheit liegt das spezifische Bildungspotenzial, welches Kunstpädagogik und Baukulturelle Bildung im Dialog entfalten können.

6.6. Perspektivische Vermittlungsformate

Die Interviews zeigen, dass Leerstand aus unterschiedlichen institutionellen Perspektiven als potenzieller Lern- und Erfahrungsraum wahrgenommen wird. Obwohl sich die Akteur:innen aus kunstpädagogischer Vermittlung, Baukultureller Bildung, kommunaler Verwaltung sowie der freien Kunst- und Kulturszene in ihren institutionellen Rollen unterscheiden, lassen sich deutliche thematische Überschneidungen sowie komplementäre Zugänge erkennen.

Eine zentrale Gemeinsamkeit besteht in der Auffassung von Leerstand als experimentellem Raum ästhetischer und räumlicher Erfahrung. Aus kunstpädagogischer Perspektive wird Leerstand insbesondere als Ort ästhetischer Bildung verstanden, an dem sich Lernende mit Materialität, Atmosphäre und Geschichte eines Gebäudes auseinandersetzen können. Beispiele hierfür sind künstlerische Interventionen wie Installationen, Soundarbeiten oder temporäre Ausstellungen in sogenannten Lost Places sowie Workshops mit Schulklassen, in denen Räume durch Zeichnung, Fotografie oder Modellbau erkundet werden. Dabei wird die spezifische Ästhetik des Verfalls bewusst als Ausgangspunkt künstlerischer Reflexion genutzt.

Ähnliche Aspekte werden auch im Interview zur Baukulturellen Bildung betont, jedoch stärker im Sinne einer experimentellen und forschenden Aneignung von Raum. Leerstände fungieren hier als Orte, in denen baukulturelle Themen wie Materialität, Nachhaltigkeit oder Geschichte explorativ untersucht werden können. Besonders hervorgehoben wird zudem die Möglichkeit informeller Lernprozesse: Jugendliche eignen sich solche Räume oftmals selbstständig an und entwickeln darin eigene kulturelle Ausdrucksformen. Leerstand wird damit nicht nur als physischer Raum, sondern auch als sozialer und symbolischer Ort verstanden, welcher Reflexion über Geschichte, Erinnerung und gesellschaftliche Prozesse ermöglicht.

Die Perspektive der Stadtverwaltung ergänzt diese Zugänge um eine stärker strukturierende und regulierende Dimension. Aus Sicht des städtischen Fachbereichs Baukultur wird das Potenzial leerstehender Gebäude für künstlerische und kulturelle Projekte grundsätzlich anerkannt, etwa in Form temporärer Veranstaltungen oder künstlerischer Interventionen im öffentlichen Raum. Gleichzeitig verweist diese Perspektive auf die Notwendigkeit, Eigentumsverhältnisse, Sicherheitsanforderungen und rechtliche Rahmenbedingungen zu klären. Instrumente wie Konzeptvergaben, bei denen leerstehende Gebäude für gemeinwohlorientierte Projekte vergeben werden, zeigen dabei mögliche institutionelle Wege auf, Leerstand für kulturelle und bildungsbezogene Nutzungen zugänglich zu machen.

Die Sichtweise aus der freien Kunst- und Kulturszene schließlich verdeutlicht, wie solche Potenziale in der Praxis aufgegriffen werden. Beispiele wie das *Fortuna Kino der Jugend* [**Link zu <https://ig-fortuna.de/>**] in Leipzig, Führungen durch leerstehende Gebäude oder kulturelle Initiativen im ehemaligen Kino und anderen Gebäuden zeigen, dass Leerstand häufig durch zivilgesellschaftliches Engagement temporär aktiviert wird. Diese Projekte ermöglichen ästhetische Erfahrungen und baukulturelle Vermittlung, stoßen jedoch häufig auf strukturelle Herausforderungen, etwa fehlende Ressourcen, unsichere Nutzungsbedingungen oder bürokratische Hürden.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass sich die Perspektiven der Akteur:innen gegenseitig ergänzen: Während kunstpädagogische und baukulturelle Ansätze vor allem die didaktischen und ästhetischen Potenziale von Leerstand hervorheben, verweist die Verwaltung auf die institutionellen

Rahmenbedingungen, welche eine Nutzung erst ermöglichen oder begrenzen. Die freie Kunst- und Kulturszene wiederum zeigt, wie solche Räume durch praktische Initiativen und temporäre Projekte tatsächlich aktiviert werden können.

Die empirischen Beispiele verdeutlichen damit, dass Leerstand als Lernort nicht allein durch pädagogische Konzepte entsteht, sondern durch das Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen, Interessen und Handlungsebenen. In diesem Zusammenspiel eröffnen sich Möglichkeiten, Leerstand als experimentellen Raum für Baukulturelle Bildung, ästhetische Praxis und gesellschaftliche Auseinandersetzung nutzbar zu machen.

7. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Leerstand aus kunstpädagogischer Perspektive weniger als funktionale Ressource, denn als ambivalenter Erfahrungs- und Aushandlungsraum zu verstehen ist. Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass sich in leerstehenden Gebäuden spezifische Spannungen bündeln: zwischen privaten Eigentumsverhältnissen und informellen Nutzungen, zwischen planerischer Steuerung und spontaner Aneignung, zwischen Öffnung und Ausschluss. Lost Places erscheinen dabei als Grauzonen urbaner Praxis, in denen insbesondere Jugendliche Räume jenseits institutioneller Vorgaben temporär besetzen und durch kreative, oft informelle Praktiken mit Bedeutung aufladen. Aneignung vollzieht sich hier situativ, körperlich und prozesshaft – und steht zugleich unter dem Vorbehalt rechtlicher Unsicherheit und möglicher Sanktionierung.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass kunstpädagogische Praxis im Leerstand stets in ein Feld ungleicher Machtverhältnisse eingebunden ist. Wo ästhetische Prozesse Offenheit, Teilhabe und Selbstbildung ermöglichen sollen, sind Zugänge faktisch reguliert und abhängig von Eigentumsfragen, Genehmigungen und politischer Rahmung. Die Empirie macht sichtbar, dass genau diese Ambivalenz – zwischen Ermöglichung und Begrenzung – ein zentrales Lernpotenzial birgt. Kunstpädagogische Formate können hier ansetzen, indem sie Leerstand nicht romantisieren oder instrumentalisieren, sondern als Anlass für die kritische Auseinandersetzung mit Stadtentwicklung, Baukultur und gesellschaftlicher Verantwortung nutzen.

Die Arbeit macht zudem deutlich, dass sich im Umgang mit Leerstand eine produktive Synergie zwischen Kunstpädagogik und Baukultureller Bildung entfalten kann. Während kunstpädagogische Praxis ästhetische Erfahrungsräume öffnet und subjektive Zugänge ermöglicht, kann Baukulturelle Bildung stärker die machtkritische Dimension von Planung, Nutzung und Entscheidung betonen. Dort, wo Kunst im urbanen Raum Gefahr läuft, vereinnahmt oder als Aufwertungsinstrument eingebunden zu werden, ermöglicht diese Verbindung die Auseinandersetzung, Fragen von Teilhabe, Verantwortung und gesellschaftlicher Aushandlung explizit zu thematisieren.

Zentral bleibt schließlich die Frage, welche Zukunft ehemalige Lost Places nach langen Leerstandsphasen haben: Umnutzung, Transformation, Instandsetzung oder kostenintensive Restaurierung – oder letztlich doch der Abriss. Mit der Überführung solcher Gebäude in kommerzielle Nutzungen gehen jedoch nicht nur räumliche Freiräume verloren, sondern auch potenzielle bildungspolitische Chancen. Gerade Gebäude, die Spuren längerer Nichtnutzung tragen, machen Prozesse der Stadtentwicklung, historische Brüche und gesellschaftliche Veränderungen sinnlich erfahrbar. Sie können daher als Lernorte dienen, an denen sich

historische Aufarbeitung mit gegenwärtigen Bildungsfragen verbinden lässt – und an denen spekulative Logiken zumindest symbolisch zur Diskussion gestellt werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint insbesondere die Entwicklung langfristiger kunstpädagogischer Nutzungsperspektiven für Leerstand im Kontext Baukultureller Bildung als wichtige Aufgabe für Akteur:innen aus Stadtentwicklung, Kulturpolitik und Bildungsinstitutionen. Während temporäre Projekte zwar wichtige Impulse setzen können, verpuffen ihre Effekte häufig mit dem Ende der Nutzung. Nachhaltige Konzepte, welche eine dauerhafte oder zumindest verlässliche Nutzungsperspektive eröffnen, wären daher dringend erforderlich. Die im Rahmen der Arbeit entwickelte Idee eines Lost-Place-Bauspielplatzes verweist exemplarisch auf solche Ansätze, welche ästhetische Praxis, Aneignung und Baukulturelle Bildung langfristig miteinander verbinden könnten.

Ein bislang wenig untersuchter Bereich bleibt die Perspektive jener Jugendlichen, die sich Lost Places informell aneignen, ohne Teil pädagogisch gerahmter Projekte zu sein. Die verbreitete Zuschreibung von Lost Places als ungenutzte Räume verdeckt, dass solche Orte durchaus belebt sind und von Jugendlichen etwa durch Graffiti, installative Eingriffe oder provisorische bauliche Strukturen angeeignet werden. Weiterführende Forschung könnte hier ansetzen, etwa durch freie Feldforschung oder psychogeografische Ansätze, um Praktiken, Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen dieser Akteur:innen genauer zu untersuchen.

Ein Gebäude, vom Leerstand gezeichnet, welches Stadtentwicklung greifbar macht und einen Blick in die Vergangenheit ermöglicht, kann als Lernort fungieren. In der Verbindung von Kunstpädagogik und Baukultureller Bildung entsteht so ein Ansatz, welcher Leerstand nicht funktionalisiert, sondern als Raum gesellschaftlicher Aushandlung versteht. Kunstpädagogische Praxis kann hier Wahrnehmungs- und Beteiligungsräume öffnen, ohne Teilhabe zu idealisieren oder normativ vorauszusetzen. Stattdessen wird Leerstand als Lernort ernst genommen, an dem historische Aufarbeitung, ästhetische Erfahrung und bildungspolitische Fragestellungen zusammengeführt und kritisch reflektiert werden können.

Verwendete Literatur

- Anger, Heike / Kersting, Silke (2024):** Bevölkerungsrückgang Wohnungswirtschaft verlangt massive Abrissprogramme. In: Handelsblatt. Online verfügbar unter: <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bevoelkerungsrueckgang-wohnungswirtschaft-verlangt-massive-abrissprogramme-01/100049816.html> (letzter Zugriff am 23.01.2025).
- Bering, Kunibert (2010):** Kunstdidaktik und Kulturkompetenz. In: Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Eine Veranstaltung der Kunsthochschule Kassel im Frankfurter Kunstverein am 26.11.2010, S. 32-34. Online verfügbar unter: https://aligblok.de/wp-content/uploads/2014/04/ReaderBuko12_Part011.pdf (letzter Zugriff am 07.01.2026).
- Bundesstiftung Baukultur (Hrsg.) (2018/19):** Baukultur Bericht. Erbe – Bestand – Zukunft. Potsdam: Bundesstiftung Baukultur.
- Bundesstiftung Baukultur (Hrsg.) (2022):** Baukultur Bericht 2022/23. Neue Umbaukultur. Potsdam: Bundesstiftung Baukultur.
- Bundesstiftung Baukultur (Hrsg.) (2023):** Baukultur braucht Bildung. Ein Handbuch. Potsdam: Bundesstiftung Baukultur.
- Bundesministerium Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (2025):** Baukultur. Online verfügbar unter: <https://www.bmwsb.bund.de/DE/stadtentwicklung/stadtentwicklungspolitik/baukultur/baukultur-artikel.html> (letzter Zugriff am 24.01.2026).
- Deinet, Ulrich / Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004):** Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EI-Qasem, Kawthar (2021a):** Plädoyer für ein Denken (Bau)Kultureller Bildung jenseits der Milieu-Kategorie. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/plaedoyer-denken-baukultureller-bildung-jenseits-milieu-kategorie> (letzter Zugriff am 23.01.2026).
- EI-Qasem, Kawthar (2021b):** Dokumentation des Labors Baukulturelle Bildung – Next Level. Online verfügbar unter: <https://kulturellebildung.de/labor-baukultur-next-level-dokumentation-zum-kostenfreien-download/> (letzter Zugriff am 23.01.2026).
- Girgert, Werner (2013):** Zwischennutzung als Aufwertungsmotor. In: German Architects. Online verfügbar unter: <https://www.german-architects.com/de/architecture-news/hauptbeitrag/zwischenutzung-als-aufwertungsmotor> (letzter Zugriff am 25.01.2026).

- Guggenheim (2026):** Process Art. Online verfügbar unter: <https://www.guggenheim.org/artwork/movement/process-art> (letzter Zugriff am 09.03.2026).
- Habeck, Joachim Otto / Schmitz, Frank** (Hrsg.) (2023): Ruinen und vergessene Orte. Materialität im Verfall – Nachnutzungen – Umdeutungen. Bielefeld: transcript.
- Harvey, David (2016):** Rebellische Städte. Vom Recht auf Stadt zur urbanen Revolution. Edition Suhrkamp. Berlin: Suhrkamp.
- Häußermann, Hartmut / Siebel, Walter (2004):** Stadtsoziologie: Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.
- Heil, Christine (2007):** Kartierende Auseinandersetzung mit Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München: kopaed.
- Holm, Andrej / Schulz, Guido (2016):** GentrifMap: Ein Messmodell für Gentrification und Verdrängung. In: Helbrecht, Ilse (Hrsg.): Gentrifizierung in Berlin. Verdrängungsprozesse und Bleibestrategien. Bielefeld: transcript, S. 287–318.
- Holub, Barbara (2010):** Für wen, warum und wie weiter? Die Rolle von Kunst im Kontext urbaner Entwicklungen zwischen Freiraum und Abhängigkeit. In: *dérive – Zeitschrift für Stadtforschung*, 39/2010, 5–10. Online verfügbar unter: <https://derive.at/texte/fur-wen-warum-und-wie-weiter/> (letzter Zugriff am 25.01.2026).
- Kämpf-Jansen, Helga (2021):** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Baden-Baden: Tectum.
- Kirchner, Constanze (2003):** Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Material und Verfahren im ästhetischen Prozess. In: Busse Klaus-Peter (Hrsg.) (2003): *Kunstdidaktisches Handeln*. Norderstedt: Books on Demand, S. 83–85.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2024):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Juventa.
- Kopp-Oberstebrink, Herbert / Weiss, Judith Elisabeth (2025):** Urbane Krisensymptome der Gegenwart. Auf der Suche nach dem verlorenen Ort. Kunst, Architektur und der neue Urbanismus. In: *Kunstforum International 2025*, Band 301. Urbanität. Neue Ansätze Zwischen Kunst, Architektur und Stadtplanung. S. 44–68.
- Lefebvre, Henri (2023):** Das Recht auf Stadt. Hamburg: Nautilus.
- Löw, Martina (2013):** Raumsoziologie. Berlin: Suhrkamp.
- Mörsch, Carmen (2010):** Vorwort. In: Thuswald, Marion (Hrsg.): *urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum*. Wien: Löcker, S. 9–14.
- Nafe, Nadja / Pfafferodt Julia (2022):** Partizipation. In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf / Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 417–419.
- Ngo, Anh-Linh (2025):** Gemeinsam Stadt Gestalten. In: *Kunstforum International 2025*, Band 301. Urbanität. Neue Ansätze Zwischen Kunst, Architektur und Stadtplanung. S. 160–167.
- Pauls, Karina (2017):** Materialität. In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf / Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 332–335.
- Pauls, Karina (2022):** Kunstpädagogische Handlungsfelder. In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf / Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 332–335.
- Peez, Georg (2013):** Kunstpädagogik. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik> (letzter Zugriff am 09.03.2026).
- Plegge, Henrike (2023):** Räume der Kunstvermittlung. Ambivalenzen sichtbarer Vermittlungsräume im Museum für Gegenwartskunst und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. München: kopaed.
- Reiterer, Stephanie (2020):** Jugend macht Denkmal: Erfahrungen aus dem Europäischen Kulturerbejahr 2018. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/jugend-macht-denkmal-erfahrungen-aus-dem-europaeischen-kulturerbejahr-2018> (letzter Zugriff am 06.01.2026).
- Reiterer, Stephanie (2024):** Räume prägen Menschen! Schulraum als Ort baukultureller Bildung. In: *Kunst+Unterricht*, H. 481/482, S. 9–15.
- Rink, Dieter / Görbing, Marie (2019):** Zwischennutzungen in unterschiedlichen urbanen Kontexten. Die Beispiele Leipzig und Dessau-Roßlau. Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ), Department Stadt- und Umweltsoziologie. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/335165235_Zwischennutzungen_in_unterschiedlichen_urbanen_Kontexten_Die_Beispiele_Leipzig_und_Dessau-Rosslau (letzter Zugriff am 06.01.2026).
- Schipper, Sebastian (2018):** Zur politischen Ökonomie der Gentrifizierung. Warum kommt es zu Verdrängungsprozessen und wie lassen sich diese verhindern? In: Emunds, Bernhard / Czingen, Claudia / Wolff, Michael (Hrsg.): *Stadtluft macht reich/arm. Stadtentwicklung, soziale Ungleichheit und Raumgerechtigkeit*. Marburg: Metropolis Verlag für Ökonomie, Gesellschaft und Politik, S. 57–81.
- Schröteler-von Brandt, Hildegard(2017):** Baukultur. Der Begriff. In: Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Schuster, Meike (2014):** Raumeignung und urbanes Lernen: Stadt als offener Spiel- und Lernraum. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/raumeignung-urbanes-lernen-stadt-offener-spiel-lernraum> (letzter Zugriff am 24.01.2026).

Sturzenhecker, Benedikt (2015): Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung> (letzter Zugriff am 24.01.2026).

Thuswald, Marion (2013): Urbanes Lernen – Kulturelle Bildung in städtischen öffentlichen Räumen. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/urbanes-lernen-kulturelle-bildung-staedtischen-oeffentlichen-raeumen> (letzter Zugriff am 23.01.2024).

Willinger, Stephan (2005): Leerstand als Möglichkeitsraum. Urbanistische Strategien zur Revitalisierung in den Innenstädten. In: Information zur Raumentwicklung (IzR) Heft 6.2005, 397–407. Online verfügbar unter: https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/izr/2005/Downloads/6Willinger.pdf?_blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff am 23.01.2026).

Wolff, Manuel/Rink, Dieter (2019): Strukturen von Wohnungsleerstand in Deutschland. Eine Analyse der Gebäude und Wohnungszählung 2011 in deutschen Gemeinden. Online verfügbar unter: <https://rur.oekom.de/index.php/rur/article/view/324> (letzter Zugriff am 23.01.2026).

Wüstenrot Stiftung (Hrsg.); Million, Angela / Coelen, Thomas / Bentlin, Felix / Klepp, Sarah / Zinke, Christine (2019): Bildungsorte und Lernwelten der Baukultur. Momente und Prozesse baukultureller Bildung von Kindern und Jugendlichen. Ludwigburg: Wüstenrot Stiftung.

Zitieren

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

Simon Barta (2026): Leerstand als Lernort – Kunstpädagogische Perspektive auf baukulturelles Erbe. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/leerstand-lernort-kunstpaedagogische-perspektive-baukulturelles-erbe> (letzter Zugriff am 06.06.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>