

Eva Zepp

Schulbauten

Debatten, Darstellungen
und Aneignungspraktiken
von 1968 bis heute

[transcript]

Eva Zepp

Schulbauten – Debatten, Darstellungen und Aneignungspraktiken von 1968 bis heute

Eva Zepp arbeitet und forscht an den Schnittstellen zwischen Baukultur, kultureller Bildung und Beteiligungsverfahren. Ihre Schwerpunkte sind partizipative Methoden in der architektonischen Planung und Gestaltung sowie visuelle Methoden in der Sozial- und Kulturforschung.

Eva Zepp

**Schulbauten – Debatten, Darstellungen
und Aneignungspraktiken von 1968
bis heute**

[transcript]

Dissertation der Zeppelin Universität, Datum der Disputation: 16.11.2020.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Karen van den Berg (Zeppelin Universität), Prof. Dr. Philip Ursprung (ETH Zürich), Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich (Universität Tübingen)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© Eva Zepp

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6663-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6663-6

<https://doi.org/10.14361/9783839466636>

Buchreihen-ISSN: 2702-8070

Buchreihen-eISSN: 2702-8089

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	7
1 Einleitung	9
1.1 Thema der Arbeit	9
1.2 Leitende Fragestellungen, Aufbau und Methoden der Arbeit	14
1.3 Forschungskontext und Forschungsstand	20
2 Das Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart	35
2.1 Der Bestand Z622	35
2.2 Gründung des Instituts für Schulbau an der Universität Stuttgart	36
2.3 Rückblick Konjunktur des Themas Schulbau von 1950 bis Mitte der 1960er Jahre	39
2.4 Boom! Entwicklungslinien um das Thema Schulbau ab Mitte der 1960er Jahre	43
2.5 Institutionelle Verknüpfungen	50
2.6 Wie arbeitete das IfS?	53
2.7 Nutzungsplanung und Nutzungsstudium am IfS	64
2.8 Zwischenresümee: Wandel am IfS	75
3 Quellenanalyse von Architekturzeitschriften von 1968 bis heute	79
3.1 Methodische Vorüberlegungen	79
3.2 »Little« Magazines: »Zoom Wave Hits Architecture«	82
3.3 Quellenanalyse: 1960er und 1970er Jahre	100
3.4 Zwischenresümee: Quellenanalyse 1960er und 1970er Jahre	128
3.5 Quellenanalyse: 1980er und 1990er Jahre	130
3.6 Zwischenresümee: Quellenanalyse der 1980er und 1990er Jahre	152
4 Architektur und Teilhabe	157
4.1 ANARCHITECTURE »Draw a distinction«	157
4.2 Moderne Postmoderne	160
4.3 Situationistische Internationale »In Girum Imus Nocte Et Consumimur Igni«	162
4.4 Advocacy Planning und Community Design	169
4.5 »Learning from ...« Architecture without Architects	172

4.6 »Glamour Shots«	175
5 Das Bildungszentrum	179
5.1 Das Bildungszentrum »Ortsbegehung«	180
5.2 Partizipatorischer Planungsprozess	183
5.3 Außenraum Effektvolle Geometrie	188
5.4 Innenraum Organisierte Zurückhaltung	189
5.5 Visuelle Repräsentation Who's Afraid of Red, Yellow and Blue?	191
5.6 Analyse der Walking Interviews	195
5.7 Zwischenresümee: Zwischen Reglements und »kleinen Orten«	214
6 Die Makoko Floating School	219
6.1 Die Makoko Floating School »Ortsbegehung«	220
6.2 »Reporting from the Front«	224
6.3 Zwischenresümee: »If only it had never been labelled a school«	234
7 Zusammenfassung und Schlussbetrachtung	237
Dank	251
Abbildungen, Grafiken und Tabellen	253
Literaturverzeichnis	289
Literatur	289
Internetquellen	322
Archivmaterial	331
Vorträge	332
Ton- und Filmquellen	332
Interviews & Schriftverkehr	333
Abbildungsverzeichnis	335

Abkürzungsverzeichnis

AM TUM	Architekturmuseum der Technischen Universität München
AD	Architectural Design
AJ	The Architects' Journal
AR	Architectural Review
ARCH	The Architects Renewal Committee in Harlem
BEE	Bulletin for Environmental Education
BDA	Bund Deutscher Architekten
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CED	College of Environmental Design an der University of California, Berkeley
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
FAQ	Frequently Asked Questions
GUS	Gruppe Umweltplanung Stuttgart
HArch	Hochschularchiv
HBS	Heinrich-Böll-Stiftung
HfG	Hochschule für Gestaltung
IBA	Internationale Bauausstellung
IfS	Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart
KIT	Karlsruher Institut für Technologie
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Kurzform: Kultusministerkonferenz)
MFS	Makoko Floating School
N/A	Not Available
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OR	Operations Research
SBL	Schulbauinstitut der Länder in Berlin
SI	Situationistische Internationale
TH	Technische Hochschule
TU	Technische Universität
RIBA	Royal Institute of British Architects
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule

UASt Universitätsarchiv Stuttgart
UNDP United Nations Development Program
UNHCR United Nations High Commissioner for Refugees
WB Werkstattbericht des Instituts für Schulbau

1 Einleitung

1.1 Thema der Arbeit

»[W]ie gut, dass Sie nicht Architektur studiert haben. Von außen her haben Sie einen besseren, unverdorbenen Blick auf das Bauen, auf das angemessene Verhältnis zum Leben. Einen Blick, zu dem wir Architekten uns erst wieder durcharbeiten müssen«.¹

Was der Architekturtheoretiker Christoph Feldtkeller in seinem Brief andeutet, ist ein Motiv, auf das man in der Forschungsliteratur zur Architektur immer wieder stößt. Es beschreibt die in den Sozialwissenschaften bereits seit langer Zeit bestehende Überzeugung, dass es die zahlreichen sozialen Situationen sind, durch die ein Gebäude Sinn und Bedeutung erlangt. Dabei wird von einem Wissen über Gebäude ausgegangen, das außerhalb der Disziplin »Architektur« verortet und durch den Blick auf lebensweltliche Praktiken erschlossen wird. Obwohl diese Einsicht mit ihren historisch gewachsenen, unterschiedlichen Tonalitäten keineswegs neu ist, hat sie bis heute nichts an Strahlkraft oder Bedeutung eingebüßt: Im Frühjahr 2020 gab bspw. die Zeitschrift *ARCH+*, eine Ausgabe heraus, die unter dem Titel »Architektur-Ethnographie« danach fragt, welche Mittel zur Verfügung stehen, um »die tatsächlichen Nutzungen, Bedürfnisse und Wünsche der Menschen«² als Nutzer*innen von Architekturen zu erforschen. Die Zeilen der Heftankündigung lesen sich wie ein Plädoyer für eine Hinwendung der Architektur zur sozialen Lebenswirklichkeit: »Das Leben ist mehr als Architektur, aber zugleich Grundlage und Wesen der Architektur«.³ Gerade in den letzten Jahren ist im Bereich des Schulbaus ein neues Interesse für die Architektur und ihr »Verhältnis zum Leben« erkennbar.

Es sind Bildungsarchitekturen wie der Fuji-Kindergarten des Architekt*innenpaares Takaharu und Yui Tezuka in Tachikawa nahe Tokio (2007), die veranschaulichen, wie die Hinwendung zum »Leben« der Bauten, zu ihren Nutzungspraktiken in den Mittelpunkt

1 Feldtkeller, Christoph, Brief an Eva Zepp, Januar 2019.

2 Kuhnert, Ngo und Uhlig, Hg., »Arch+. Mediadaten 2019 Print + Online. Redaktionsplan. Anzeigen-Preisliste« (2019), S. 3.

3 Ebd.

der Diskussion gerät. Die ovale Baukonstruktion wird nicht nur als ikonischer Leuchtturm wahrgenommen,⁴ sondern besticht auch durch die Art und Weise, wie die Nutzer*innen des Gebäudes adressiert werden. In unzähligen Artikeln, Videos und Bilderstrecken werden zwei wesentliche Aspekte thematisiert und effektiv in Szene gesetzt: die Offenheit und die Flexibilität der Raumelemente. Der einstöckige Bau windet sich wie ein Ring über einen offenen Hof. Den besonderen Kniff dieser Bildungsarchitektur stellt das leicht geneigte Flachdach dar, dessen Oberfläche komplett benutzbar ist.⁵ Auf den Bildern ist zu sehen, wie zahlreiche Kinder über diese weite, offene Fläche flitzen, die über keine weiteren Spielzeuge verfügt.⁶ Das Untergeschoss zeichnet sich durch die hohe Flexibilität seiner räumlichen Elemente aus: Vollständig verglaste Fassadenelemente lassen sich allesamt so verschieben, dass auch das Erdgeschoss zum Freiluftbereich wird.⁷ Es entsteht der Eindruck eines kontinuierlichen, fließenden Raums, der auf Nutzungsvorgaben (vermeintlich) verzichtet und regelrecht darauf wartet, von seinen Nutzer*innen auf verschiedene Arten und Weisen angeeignet zu werden.⁸ Die internationale Resonanz und Würdigung für diesen Bau, einen der größten Kindergärten Japans, war immens.⁹ So wurde er nicht nur im Jahr 2011 u.a. von der OECD als »bedeutendstes Beispiel« von 166 nominierten Bildungsbauten weltweit ausgezeichnet,¹⁰ sondern auch 2017 mit dem Moriyama-Preis des *Royal Architectural Institute of Canada* geehrt, der in seiner Bewertung besonderen Wert auf die Nutzungsmöglichkeiten von Bauten und ihren gesellschaftlichen Einfluss legt.¹¹ Der *TED Talk* »The best kindergarten you've ever seen«, in dem Takaharu Tezuka das Gebäude vorstellte, wurde mit mehr als fünf Millionen »Klicks« weltweit ein großer viraler Erfolg. Das Video rangierte gar auf Platz sieben

4 Vgl. Gregory, »Learning Curve« (2007), S. 32.

5 Das Durchlaufen kreisförmiger Wege als Spielfläche weist starke Parallelen zu der »Circular Play System Theory« des japanischen Designers Mitsuru Senda auf. Bei der Konstruktion seiner seit Ende der 1960er Jahre entstandenen Spielplätze legt Senda Wert auf einen möglich großen Handlungs- und Interpretationsspielraum der Nutzer*innen (vgl. Romagny, »Ruinen und Reform. Spielplätze in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg« (2018), S. 271). Beispielhaft sei verwiesen auf den von ihm gestalteten »Running Circuit« in der Miyagi Children's Hall in Sendai in der Präfektur Miyagi.

6 Die Kinder sollen hier durchschnittlich 4.000 m am Tag zurücklegen und damit deutlich mehr als an anderen Kindergärten (Tezuka, »The best kindergarten you've ever seen« (2015)).

7 Damit weist die Schule Ähnlichkeiten zu der Open Air School von Jan Duiker in Amsterdam aus dem Jahr 1927 auf. Auch Jesko Fezer und Mathias Heyden verweisen darauf, dass entsprechende Entwicklungen ihren Anfang bereits in der Moderne hatten (vgl. Fezer und Heyden, *Hier entsteht* (2004), S. 18).

8 Vgl. Block, »Tokyo kindergarten by Tezuka Architects lets children run free on the roof« (2017).

9 Eine Auswahl der Besprechungen: Gregory (2007); Popp, »Takaharu Tezuka zu Gast bei DETAIL« (2008); Block (2017); Brooks, »Kids and the city: how do you build the perfect space for children?« (2016). Vgl. darüber hinaus: N. N., »Kindliche Raumanneignung gewinnt. Moriyama-Preis verliehen« (2017); Wainwright, »The best architecture of the 21st century« (2019).

10 N. N., »Educational Facilities« (2011b), S. 11 [Übersetzung der Autorin].

11 N. N. Der Preis ist vor kurzer Zeit umbenannt worden in *RAIC International Prize*. Weitere Auszeichnungen waren u.a.: *The AR Award* (Highly Commended) der *Architectural Review* (2007) sowie *The Japan Institute of Architects Prize* des *Japan Institute of Architects* (2008).

der am meisten gespielten Videos auf der Videoplattform im Jahr 2015.¹² Tezukas Aufruf, Bildungsbauten zu errichten, die Kinder nicht zu stark kontrollieren und nicht zu stark schützen,¹³ interessierte viele Menschen auf der ganzen Welt. Die Diskussion um den Kindergarten hebt wesentliche Momente hervor, die paradigmatisch für den Diskurs sind, der dieser Arbeit zugrunde liegt: Sie zeigt zum einen, wie die Debatten um Schulbauten maßgeblich von sogenannten »Leuchtturmprojekten« und effektvollen, visuellen Darstellungsweisen geprägt sind. Zum anderen macht er deutlich, wie sehr Schulbauten gefragt sind, die mit vielen unterschiedlichen und ungeplanten Praktiken der Nutzung rechnen und ein hohes Maß an Aneignungsoffenheit vorweisen.

Dies fällt in eine Zeit, in der pädagogische Ideen wie die »Community Education« eine Konjunktur erfahren. Blickt man genauer auf die derzeitigen schulpolitischen Entwicklungen in Deutschland, ist zu erkennen, dass in vielen Bundesländern derzeit sogenannte Quartiersbildungszentren oder kommunale Bildungslandschaften entwickelt werden, die Bildung und Betreuung von Kindern in einem integrativen System zusammenfassen, in dem nahtlose Übergänge gesichert und biografische Brüche vermieden werden sollen.¹⁴ Oftmals bieten diese Bildungszentren mit Einrichtungen wie Cafés, Bibliotheken oder Kooperationen mit Initiativen zur Erwachsenen- und Weiterbildung generationsübergreifende Angebote. Schule gilt dabei als kollektives, nachbarschaftliches Konzept, das sich seinem sozialen Umfeld öffnet.¹⁵ In dieser »porösen«, von der herkömmlichen singulären Bildungsstätte losgelösten Schule, soll Wissen nicht kanonisch durchgereicht, sondern vielmehr gemeinschaftlich erzeugt werden. An »life situations«¹⁶ sollen die Schüler*innen ihre Entwicklungsfähigkeiten und ihr Selbstbewusstsein stärken. Diese Einrichtungen nehmen sich zum Ziel, gesellschaftliche Ungleichheiten abzubauen und möglichst vielen Menschen möglichst umfassende soziale Teilhabe¹⁷ zu ermöglichen. Seit einigen Jahren lässt sich beobachten, dass auch

12 Vgl. TED Conferences, »The most popular talks of 2015« (2015). Der *TED Talk* wurde auch über populäre Videoplattformen wie z.B. *attn*: geteilt und ist in sozialen Netzwerken mehr als zehn Jahre nach Fertigstellung immer wieder präsent.

13 Er stellt bspw. fest: »[Children] need to tumble sometimes. They need to get some injury. And that makes them learn how to live in this world« (Tezuka (2015)).

14 Zu den prominentesten Projekten der letzten Jahre in Deutschland gehören: die *Bildungslandschaft Altstadt Nord* in Köln, das *Quartiersbildungszentrum Morgenland* in Bremen oder das *Bildungszentrum Tor zur Welt* in Hamburg.

15 Vgl. u.a. Bollweg und Otto, Hg., *Räume flexibler Bildung* (2011); Fritsche, Rahn und Reutlinger, *Quartier macht Schule* (2011); Hüther, *Kommunale Intelligenz* (2013); Klement, *Gemeinwesenorientierte Erziehung und Bildung im Sinne von community education als Antwort auf gesellschaftspolitische Herausforderungen der Gegenwart* (1990).

16 Buhren, *Community Education* (1997), S. 53. Buhren beschreibt diese auch als »Schlüsselsituationen«. Hier gehe es darum, lebensnahe Situationen für pädagogische Prozesse zu schaffen. Kinder arbeiten dabei an einem konkreten Projekt, wie bspw. dem Bau einer Schule oder einer Küche für die gesamte Nachbarschaft mit. Damit soll soziales und faktenbasiertes Lernen gefördert werden (vgl. ebd., S. 54).

17 Seit den 1990er Jahren ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine steigende Bezugnahme zum Begriff der »sozialen Teilhabe« zu beobachten, die viele unterschiedliche Verständnisse hervorbringt. Prozesse der Teilhabe werden dabei bspw. nicht mehr als binäre Codes von Inklusion und Exklusion gefasst, sondern als »komplexes soziales Geschehen, das eben auch Phänomene der Überlagerung von Ein- und Ausschlüssen kennt« (Rieger-Ladich, »Ambivalente Adressierungen«

architektonisch auf diese Anforderungen reagiert wird: Als gemeinschaftliche Orte verstanden, wird oftmals bereits die architektonische Planung der Schulräume zu einem partizipatorischen Prozess zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und Architekt*innen.¹⁸ Wie etwa im Fuji Kindergarten finden auch hierzulande in Schulbauten anti-korridorale Strukturen Platz in transparenten und flexiblen Raumordnungen, die als aneignungsoffene »Cluster«, »Lernlandschaften« oder »Lernateliers« verstanden werden. Dabei kursieren Konzepte wie »Mobitektur«¹⁹ oder »Ermöglichungsarchitektur«²⁰, unter denen eine bauliche Gestaltung verstanden wird, »die sich weniger auf das Objekt fixiert, denn auf die performativ-organisatorische Prozesse bezieht«²¹.

In diesem Zusammenhang hat sich auch der Blick der Politik auf Schulgebäude neu ausgerichtet. Derzeit erlebt das Thema Schulbau in den Großstädten Deutschlands eine besondere Konjunktur. Seit Verabschiedung des »Konjunkturpakets II« im Jahr 2009 wurden hohe finanzielle Budgets für Schul- und Bildungsbauten freigestellt. Im Jahr 2017 beschloss bspw. die Stadt Berlin mit einer »Schulbauoffensive« in Höhe von 5,5 Mrd. Euro das größte Investitionsvorhaben der damaligen Legislaturperiode.²² Die Stadt Hamburg startete im Frühjahr 2019 ein Ausbauprogramm für Hamburgs Schulen in Höhe von vier Milliarden Euro.²³ Denn zum einen setzen steigende Schüler*innenzahlen – in Hamburg rechnet man bis 2030 mit 25 % mehr Schüler*innen²⁴ – Städte massiv unter Druck.²⁵ Zum anderen lässt sich beobachten, dass die Bildungsinfrastruktur als Standortfaktor zunehmend das Ansehen von Städten beeinflusst. So gewinnt die Rolle der Schularchitektur als Imageträger immer mehr an Bedeutung. Entsprechend spiegeln sich in den Bauten auch kommunale, regionale oder gar nationale Repräsentationsbedürfnisse. Dabei zeichnet sich immer deutlicher ab, dass Partizipation

(Universität Gießen, 11.03.2015); vgl. auch Kronauer, *Exklusion* (2002)) und Lessenich, »Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft« (2009)).

18 Der Architekt Peter Hübner oder der Gründer der *Community Design Group* North Carolina, Henry Sanoff entwickeln bspw. seit Jahrzehnten Planungsverfahren, bei denen die Schüler*innen direkt involviert werden (Hübner, Suhan und Blundell-Jones, *Kinder Bauen ihre Schule* (2005)). Zu jüngeren Beispielen zählt das Workshop-Format der *Baupiloten* (Hofmann, *Partizipation macht Architektur* (2014)). Seit einigen Jahren setzt sich die *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* dafür ein, der sogenannten »Phase 0«, während der Anforderungen an Schulbauten ermittelt werden, mehr Zeit einzuräumen (vgl. Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft, Hg., *Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozesse* (2012)).

19 Kajetzke und Schroer, »Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung« (2009).

20 UDN-Team, Buhr und Reckschardt, »UdN – Universität der Nachbarschaften. Ermöglichungsarchitektur für die innere Stadt« (2009).

21 Ebd., S. 56.

22 Vgl. Sprecherin der Senatsverwaltung für Finanzen, »Berliner Schulbauoffensive Phase II: Senat beschließt Entwurf zu mittel- und langfristigem Vorgehen,« 27.06.2017.

23 Vgl. Senator für Schule und Berufsbildung, »4-Milliarden-Ausbauprogramm für Hamburgs Schulen,« 07.03.2019.

24 Vgl. ebd.

25 Auch vor dem Hintergrund von möglicherweise drohenden »Massenschulen« geraten die Bedürfnisse der Nutzer*innen wieder verstärkt in den Blick (vgl. Eimer, »Reaktionen auf mehr Schüler. Was Städte beim Schulbau falsch machen« (2019); Olbrich, »Großstadt-Probleme. Wohin mit all den Schülern?« (2019).

und Aneignungspraktiken ihrerseits zum Teil der Selbstinszenierung von schulischen Bauprojekten geworden sind.

In der Praxis entstehen immer mehr Architekturbüros, die sich auf den Bau von Bildungseinrichtungen spezialisieren²⁶ und es finden eigene Ausstellungen zu dem Thema statt.²⁷ Auch bildungspolitische Initiativen und kulturelle Stiftungen, wie die *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft*²⁸ oder etwa die *Wüstenrot Stiftung*, setzen sich seit einigen Jahren das Ziel, für den Einfluss der räumlichen Umgebung auf Lern- und Lehrprozesse zu sensibilisieren.

Die zeitgenössischen Entwicklungen zeigen dabei starke Parallelen zu Ideen, die ab Ende der 1960er Jahre schon einmal die Debatte um Schulbauten prägten. In einer in Transformation begriffenen Gesellschaft wurden in den 1960er und 1970er Jahren neben politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen auch Vorstellungen des Lernens und seiner räumlichen Umgebung neu ausgehandelt.²⁹ Im Zuge der Bildungsplanung und tiefgreifender Bildungsreformen wurden zahlreiche Versuchsfelder eröffnet, im Zuge derer neue Unterrichtsmodelle und Raumkonzepte entwickelt wurden.³⁰ Dies galt nicht nur für Schulen, sondern auch für den Universitätsbau³¹ und die Gestaltung von Spielplätzen.³² Eines der bekanntesten Beispiele im Schulbau ist die Laborschule Bielefeld.³³ Vor dem Hintergrund einer rapide ansteigenden Schüler*innenzahl erreicht der Schulbauboom Ende der 1960er Jahre seinen Höhepunkt. Neben den neu

-
- 26 Beispiele für Büros mit Schwerpunkten im Bereich des Bildungsbaus sind etwa *aLL DESIGN* (Großbritannien); *C.F. Møller Architects* (Dänemark), *Baupiloten* (Deutschland); *JJW Arkitekter* (Dänemark); *LRO Lederer Ragnarsdóttir Oei* (Deutschland); *plus+ Bauplanung* (Deutschland); *Rosan Bosch Studio* (Dänemark).
- 27 Wie z.B. die Ausstellung »Zukunft Schulbau. Europäische Beispiele zeitgemäßer Schularchitektur« im Aedes Architekturforum vom 25.06.-08.08.2019. Seit 2013 findet in unterschiedlichen Städten Deutschlands die Messe »Schulbau« statt, die vom Cubus Medien Verlag organisiert wird (N. N., »Über Uns« (2019b)).
- 28 Die Stiftung hat eine eigene Abteilung zum Thema Schulbau (»Pädagogische Architektur«), gibt Bücher zu dem Thema heraus (vgl. Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft (2012)) und betreibt ein eigenes Blog (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, »Schulen planen und bauen« (2019)).
- 29 Vgl. auch Anselm Franke, Tom Holert und Marleen Schröder, »Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den globalen 1960er und 1970er Jahren« (2019), S. 2.
- 30 Vgl. ebd.
- 31 Vgl. bspw. Hoppe-Sailer, Jöchner und Schmitz, Hg., *Ruhr-Universität Bochum* (2015b). Im Rahmen der im November 2019 stattgefunden Konferenz »Bildungsschock« gab es unter dem Titel »Der Campus: Utopie und Unbehagen« eine eigene Sektion zum Universitätsbau der 1960er und 1970er Jahre mit Beiträgen von Sabine Bitter, Helmut Weber und Francesco Zuddas (vgl. Franke, Holert und Schröder (2019), S. 9).
- 32 Als Literatur empfehle ich Kozlovsky, »Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction« (2008) und Burkhalter, Hg., *The Playground Project* (2018). Den historischen Ursprüngen der Diskussion um Spielplätze aus stadtplanerischer Sicht geht Ning de Coninck-Smith nach (vgl. Coninck-Smith, »Where Should Children Play?« (1990)).
- 33 Vgl. u.a. Hentig, *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg* (1971); Betting, Hg., *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (1980); Thurn und Tillmann, Hg., *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (2005). Das Institut für Schulbau (IfS) hat eine Begleituntersuchung zu der Laborschule durchgeführt, die im Bestand des UAST (Signatur 55/61-76) ausführlich dokumentiert ist.

entstehenden Ganztags- und Gesamtschulen stellen auch progressive pädagogisch-didaktische Ideen neue Anforderungen an Schulbauten, die von den in den 1960er Jahren entstehenden Instituten für Schulbau nun in theoretisch-konzeptuellen Forschungsarbeiten oder Begleitforschungen erstmals systematisch reflektiert werden. Die Idee der »Community Education«, deren Wurzeln in die 1930er Jahre zurückreichen, gewann in den 1970er Jahren im bildungswissenschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis in Deutschland und insbesondere in Großbritannien erheblich an Bedeutung (vgl. Kapitel 3.3.3). Architektonische Prämissen wie die Flexibilität und Offenheit räumlicher Strukturen oder das zunehmende Interesse an informellen Orten der Bildung nahmen die Nutzer*innen und die Gebrauchsstrukturen von Schulbauten in den Blick. Auch wurden partizipatorische Planungsprozesse im Schulbau thematisiert, bei denen Schüler*innen, Lehrer*innen oder Elterngruppen selbst zu den Gestalter*innen des architektonischen Schulraums wurden. Studien, die die Konjunkturen dieses Diskurses über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten verfolgen, stehen jedoch bisher noch aus. Auch die Entwicklungen der 1980er und 1990er Jahre sind nur selten Gegenstand von Analysen geworden. Hier will die vorliegende Forschungsarbeit ansetzen. Das Jahr 1968 dient dabei als symbolische, aber nicht fixe Orientierungsmarke für zahlreiche Reformen des Bildungswesens, die sich Ende der 1960er Jahre in ihrer entscheidenden Phase befinden und auch den Schulbau nachhaltig beeinflussen.

1.2 Leitende Fragestellungen, Aufbau und Methoden der Arbeit

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Nutzer*innen von Schulbauten, ihre kulturalisierten Aneignungspraktiken und Formen der Mitbestimmung. Gerade im Schulbau lassen sich diesbezüglich besondere Dynamiken beobachten: In kaum einer anderen Baugattung will der gelebte Raum so stark und absichtlich in die Entwicklungsprozesse seiner Nutzer*innen eingreifen und sie in einer spezifischen Art und Weise prägen. Schulbauten werden in der vorliegenden Arbeit nicht allein als Projekte verstanden, die mit dem Entwurf von Plänen anfangen und mit dem Einzug der Nutzer*innen enden. Vielmehr wird analysiert, wie seit Ende der 1960er Jahre über Schularchitektur gesprochen und geforscht und wie sie repräsentiert wurde – und wie dabei die Nutzer*innenperspektive in den Blick rückte. Dabei unternimmt die Arbeit einen Blick zurück voraus. Sie will nachzeichnen, wie sich der Blick auf die Nutzung von Schulbauten in den letzten fünfzig Jahren verändert hat, um besser verstehen zu können, wo wir heute stehen. Aus welchen Gründen entstand das Bedürfnis, sich mit den Gebrauchsweisen von Schulbauten auseinanderzusetzen? Wie kommt es, dass die Thematik schon einmal so präsent war und heute eine neue Konjunktur erlebt? Wie haben sich die Zugriffe auf die Nutzer*innen in der Planung, Diskussion und Darstellungen von Schulbauten verändert und wodurch zeichnen sie sich heute aus?

Diese Arbeit strebt an, den mentalitätsgeschichtlichen Wandel um Aneignungspraktiken und partizipatorische Planungsprozesse im Schulbau in einem internationalen Kontext der letzten 50 Jahre nachzuzeichnen. Sie ist dabei weniger als historischer Gesamtüberblick angelegt, als vielmehr darauf, exemplarisch an konkreten Einzelfallstudien zu zeigen, wie sich das Thema der Raumaneignung und der partizipatorischen

Planung im Schulbau seit Ende der 1960er Jahre entwickelt hat. Nach den Fallstudien wird im letzten Kapitel nochmals eine allgemeinere und aktuellere Perspektive eingenommen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden, anders als in vielen bisherigen, insb. Architekturgeschichtlichen Forschungsansätzen zum Schulbau, keine fertigen Schulbauten ausgewählter Architekturbüros analysiert. Denn dieser Arbeit liegt die Annahme zu Grunde, dass die formale Gestalt von Schularchitekturen nicht ihre alleinige Interpretationsgrundlage sein kann. Sie folgt neueren architekturtheoretischen Überlegungen, die davon ausgehen, dass Architektur nicht nur das ist, was auf Plänen oder als gebauter Raum zu sehen ist. Sie wird auch ideell aufgeladen, verhandelt, erwünscht oder verhindert, repräsentiert. Anhand verschiedener Fallstudienanalysen (darunter bspw. das Sydney Opera House) und in Anlehnung an die Actor-Network-Theory entwickelt bspw. die Architekturtheoretikerin Albena Yaneva in ihrer Arbeit »Mapping Controversies in Architecture« ein Verständnis von Architektur, dass Gebäude nicht als Objekte, sondern als Kontroversen versteht. Als »hybride Foren«, stellen sie die zahlreichen Konflikte und Verhandlungen zwischen den Akteuren dar, die maßgeblich zu der Entwicklung eines Gebäudes beitragen.³⁴ Unlängst gibt es weitere Bestrebungen, »Architektur als Streitsache« zu betrachten; als eine soziale Praxis, die »stets durch Kontroversen und Friktionen veranlasst wird.«³⁵ Mit Blick auf die gleichnamige Konferenz führen bspw. die Herausgeber*innen der Architekturzeitschrift *Candide* 2016 aus:

»Sobald wir Architektur als Mittlerin in einem Handlungsfeld verstehen, in dem zahlreiche Akteure und Interessenlagen aufeinanderprallen, sich kreuzen oder vereinen, lässt sich Wissen über eine operative Dimension von Architektur erlangen, die weit über das hinausreicht, was wir »gebaute Umwelt« nennen.«³⁶

Im Hinblick auf die zunehmend wichtigere Rolle von Schularchitekturen als Imageträger und die Wahrnehmung als wichtige Akteur*innen in Sozialisierungsprozessen, verfolgt diese Arbeit zum einen also vor allem die Nutzungs- und Aneignungspraktiken von Schulbauten sowie die Debatten, die kulturellen und politischen Prämissen wie auch die Ordnungen und Lehrsätze, die darum geführt werden. Zum anderen untersucht sie die Inszenierung und Repräsentation bestimmter ästhetischer Anmutungen, die in diesem Kontext vorherrschen.

Die Fallstudien beschäftigen sich mit eigenen thematischen Schwerpunkten, in dem jeweils unterschiedliche Wissensformen aufeinander bezogen werden. Gegenstände der

34 Yaneva, *Mapping Controversies in Architecture* (2012), S. 60 [Übersetzung der Autorin]. Mit dem Begriff des »hybrid forum« bezieht sie sich auf Callon, Lascoumes und Barthe, *Agir dans un monde incertain* (2001). Praktische Instruktionen, wie der Prozess eines »Mappings« ablaufen kann, finden sich auf S. 72.

35 Sowa et al., »Editorial« (2016), S. 5.

36 Ebd. Auch die Architektursoziologin Heike Delitz beobachtet unterschiedliche »Gefüge« in der Architektur, die sich jeweils aus verschiedenen Elementen bilden: »[I]m materialen Milieu aus Mineralien, Metallen, Textilien, Hölzern; [...] im symbolischen Milieu aus Diskursen, Plänen, Kalkulationen, Verträgen, Fotos, Plänen, Zeichnungen, Modellen« Delitz, »Architektur als Medium des Sozialen« (2010b), S. 6.

Studien sind: das Institut für Schulbau (IfS) an der Universität Stuttgart (1964–1993, Kapitel 2), einschlägige Themenhefte und Artikel der Architekturzeitschriften *ARCH+* und *Architectural Review* (AR) von 1968 bis heute (Kapitel 3), ein von einer internationalen Bauausstellung lanciertes Bildungszentrum in einer deutschen Metropole (2013, Kapitel 5)³⁷ und die *Makoko Floating School* (MFS) in Lagos von NLE (2013, zerstört 2016, Kapitel 6). Die vier Fallstudien stehen in Beziehung zueinander, basieren jedoch auf jeweils eigenen Materialkorpussen und bauen entsprechend nicht chronologisch aufeinander auf. In dem Bestreben unterschiedliche Fallstudien zu analysieren und aufgrund des breiten Beobachtungszeitraums von 50 Jahren besteht die Arbeit also aus weitgehend eigenständigen Teilen. Sie könnte mit jedem Kapitel »neu« aufgeschlagen werden.

Mit der Erforschung unterschiedlicher Fallstudien muss auch deren unterschiedliche Verfasstheit methodisch berücksichtigt werden. Insgesamt habe ich drei methodische Herangehensweisen gewählt.³⁸ Zum einen wende ich interpretativ-rekonstruktive Forschungsmethoden³⁹ wie Zeitzeug*innengespräche⁴⁰ und anschauliche Analysen⁴¹ der Architekturen und Fotografien an. Darüber hinaus mache ich insbesondere bei der Fallstudie zum Bildungszentrum Gebrauch von Methoden, die sich an ethnografischen Erhebungen orientieren und somit körperlichen Erfahrungen von Architekturen und ihrer Affektivität⁴² nachgehen. Bei der Quellenanalyse der Archivbestände des IfS, der Zeitschriften und auch der letzten Fallstudie ist die Arbeit an diskursanalytischen Verfahren orientiert, um der diskursiven Verfasstheit von Schularchitekturen nachzugehen. Die Vielfältigkeit der Operationalisierungsversuche zeigt, dass diese Verfahren keinen formalisierten Zugriff auf Forschungsmaterialien vorsehen.⁴³ In Rückgriff auf Michel Foucaults Diskursforschung wird davon ausgegangen, dass sich Sinn erst im diskursiven Raum erschließt und somit außerhalb von Aussagen in Texten liegt. Erst durch die Zusammenstellung der jeweiligen Forscher*innen konstituiert sich ein Diskurs zu einer Einheit.⁴⁴ Diskurse gelten als Vollzugsform der Diskursanalyse selbst. Dies impliziert, dass *der* Diskurs vorab nicht als Forschungsgegenstand vorliegt, den es lediglich abzulesen gilt: »[D]ieser Diskurs ist nicht da; Souveränität erlangt das ›Ich spreche«

37 Auf Bitte der Schule wurden alle Angaben zu dem Bildungszentrum anonymisiert.

38 Detailliertere Beschreibungen und Reflexionen der angewandten Methoden finden sich in den jeweiligen Kapiteln der Fallstudien.

39 Vgl. Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung* (2008), S. 20–26.

40 Mit dem Rückgriff auf Zeitzeug*innengespräche knüpfe ich an Jörn Rüsen's Verständnis vom historischen Erzählen an. Demnach konstituiert das Erzählen, das als »Sinnbildung über Zeiterfahrung« operiert, das Geschichtsbewusstsein maßgeblich (Rüsen, »Historisches Erzählen« (1997), S. 58). Zur Ausdifferenzierung von Typen des historischen Erzählens vgl. ebd., S. 58.

41 Ich greife hier auf ikonografisch-ikonologische Methoden zurück, sowie auf Analyseverfahren, die auf der Beobachtung sinnlich-ästhetischer Erfahrung basieren. Vgl. Boehm, »Bildsinn und Sinnesorgane« (1980); Bockemühl, »Bild und Gebärde: Zu den Chancen eines bildlichen Verstehens« (2016); Dreyer, »Über das Interpretieren von Architektur« (1997); Gadamer, »Bildkunst und Wortkunst« (1995); Imdahl, »Ikonik« (1995); Panofsky, *Studien zur Ikonologie der Renaissance* (1997) sowie Bohnsack (2008), S. 155–159.

42 Vgl. dazu u.a. Ausführungen von Delitz, *Architektursoziologie* (2009), S. 78–82.

43 Vgl. bspw. Keller, *Wissenssoziologische Diskursanalyse* (2008), S. 97–109.

44 Vgl. Alolio-Näcke, »Diskursanalyse. Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre« (2010) s. p.

nur in Abwesenheit jeglichen anderen Sprechens; der Diskurs, von dem ich spreche, existiert nicht, bevor ich diesen nackten Satz ausspreche, und er verschwindet sobald ich verstumme«.⁴⁵ Entsprechend ist es nicht das Anliegen dieser Arbeit *den* Diskurs um Schulbau abzubilden, sondern *einen* – von vielen möglichen Zugriffen – vorzunehmen.

1.2.1 Kapitel 2: Das Institut für Schulbau

Um bestimmen zu können, von welchen Prämissen die Schulbauforschung geprägt war und wie sich diese den Nutzer*innen von Schulgebäuden zugewandt hat, befasste ich mich in Kapitel 2 exemplarisch mit einem der drei Schulbauinstitute der BRD, dem Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart (IfS). Mit dem bisher wenig erforschten IfS wird ein entscheidender wissenschaftlicher Akteur der Schulbauforschung in der BRD untersucht. Die Geschichte des IfS eignet sich dabei auch als Spiegel für die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und ökonomischen Veränderungen, in die der Schulbauboom der 1960er Jahre eingebettet ist. Dass die Schulbauinstitute bisher kaum zum Gegenstand der architekturhistorischen Forschung geworden sind, ist umso erstaunlicher, als die Quellenlage – insbesondere was das IfS angeht – reichhaltig ist.⁴⁶ Auch vor diesem Hintergrund bezeichnete die Architekturhistorikerin Kerstin Renz die Erschließung und Auswertung dieser Quellen jüngst als ein »dringendes Forschungsdesiderat«⁴⁷. Im Mittelpunkt des Kapitels steht die Forschungs- und Lehrentwicklung am IfS. Um nachvollziehen zu können, in welchem Umfeld die Forschung am IfS situiert war, werden zunächst Schulreformpolitik und Debatten um den Schulbau der 1960er Jahre – der Entstehungszeit des IfS – nachgezeichnet. Welche Methoden und Annahmen lagen der Schulbauplanung hier zugrunde? Wie arbeiteten die Forscher*innen am Institut? Von welchen Ideen war ihre Forschung beeinflusst? Welche Auswirkungen hatten die Forschungen am IfS auf den nationalen Schulbau? Nachdem die im Rahmen der studentischen Reform- und Protestbewegung entstehenden Forderungen nach einer Rationalisierung und »Verwissenschaftlichung« der architektonischen Entwurfsprozesse auch vor der Architekturfakultät an der Universität Stuttgart keinen Halt machten, stellt sich die Frage, welchen Stellenwert diese Bestrebungen in der Arbeit des IfS einnahmen und wie dies den Blick auf Schulbauten und ihre Nutzer*innen erzeugte, prägte oder veränderte. Das Institut war – vor dem Hintergrund einer im Bildungswesen allgemein stark ausgeprägten wissenschaftlichen Politikberatung – aus Sondermitteln des Kultusministeriums finanziert. Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit mit dem Ministerium? Welchen Einfluss nahm die Politik auf die Forschung und die organisationale Entwicklung des Instituts?

45 Foucault, »Das Denken von Außen« (2001), S. 671f. Vgl. auch: »Wir müssen uns nicht einbilden, daß uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben. Die Welt ist kein Komplize unserer Erkenntnis. Es gibt keine prädiskursive Vorsehung, welche uns die Welt geneigt macht« (ders., *Die Ordnung des Diskurses* (1991), S. 34).

46 Die zentralen Archivbestände sind zu finden im Universitätsarchiv Stuttgart, sowie im Hauptstaatsarchiv Stuttgart und dem Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau am Karlsruher Institut für Technologie. Das Universitätsarchiv Stuttgart hat ein eigenes Findbuch zum Archivbestand des IfS erstellt, das online zugänglich ist.

47 Renz, *Schulbauinstitute in der Bundesrepublik Deutschland* (2017), S. 15.

1.2.2 Kapitel 3: Themenhefte und Artikel der Architekturzeitschriften ARCH+ und Architectural Review

Nun wurde über den Schulbau nicht nur im wissenschaftlichen Bereich nachgedacht, sondern auch auf Plattformen wie Architekturzeitschriften diskutiert. Als treibende Kräfte des kritischen Architekturdiskurses sind sie nahe an der Tagesaktualität und erlauben es, die Diskussion um Schularchitektur unmittelbarer zu zeigen, als dies anhand von Sekundärliteratur möglich wäre. In einer Zeit, in der die Gründung sog. »kleiner Architekturmagazine«⁴⁸ die Architekturszene inklusive ihrer etablierten Zeitschriften aufmischte und Studierende, Künstler*innen oder junge Architekt*innen in basisdemokratischer Manier eigene Hefte gründeten, erscheint es als besonders vielversprechend, nutzer*innenorientierten Fragestellungen im Bereich der Schularchitektur anhand dieser Zeitschriften nachzugehen. Dabei ist der Schulbau in den meisten Zeitschriften eine fest umrissene Baugattung, über die regelmäßig berichtet wird und an der sich Diskussionsverläufe entsprechend nachvollziehen lassen.

Als Quellengrundlage für Kapitel 3 dienen im Wesentlichen Texte und Fotografien aus zwei Architekturzeitschriften: die deutschsprachige ARCH+ und die englischsprachige *Architectural Review* (AR). Mit der Berücksichtigung sowohl eines deutschen als auch eines englischsprachigen Mediums wird erstmals der Versuch unternommen, architekturjournalistische Artikel der internationalen Debatte um Schulbau in einer Quellenanalyse zusammenzuführen. Auch dieses Kapitel beginnt mit einer historischen Einordnung, in der die maßgeblichen Änderungen im Architekturjournalismus in den 1960er und 1970er Jahren nachvollzogen werden, um Einblicke in die Produktionsbedingungen der Fachdebatte und die Hintergründe zu den ausgewählten Zeitschriften zu geben. Dabei wird reflektiert, um welche mediale Rahmung es sich handelt und aus welcher Perspektive über Schulbau gesprochen wird. Die anschließende Quellenanalyse nimmt ausgewählte Themenhefte sowie einzelne Artikel und Fotografien der Architekturzeitschriften in den Blick und geht neben den Fragen nach den Darstellungsweisen von Schulbauten und deren Nutzung auch der Frage nach, welche Konzepte von Bildungsprozessen durch die Berichterstattung entworfen werden.

Das Kapitel widmet sich der Frage, wie über Schulbauten, deren Nutzer*innen und Nutzungspraktiken berichtet und wie diese medial dargestellt wurden. Wie häufig und auf welche Weise wird über Schulbauten berichtet? Welche Protagonist*innen aus welchen Disziplinen beteiligten sich an dem Diskurs und welche nicht? Welche Rolle spielen Schulbauprojekte aus dem Ausland? Wie international ist der Diskurs ausgerichtet? Gibt es Architekt*innen oder Bauten, die sich besonders hervortun? In der Berichterstattung der Architekturzeitschriften werden Fotografien immer wichtiger. Welche visuellen Repräsentationen von Schulbauten entstehen und wie werden ihre Nutzer*innen dargestellt? In welchem inszenatorischen Modus werden Fotografien von Schulbauten gezeigt und wie wandelt sich dieser über die Zeit? Erstmals findet auch eine Analyse der journalistischen Berichterstattung über Schulbauten in den 1980er und 1990er Jahre Eingang in die Darstellung.

48 Colomina und Buckley, Hg., *Clip Stamp Fold* (2010a).

1.2.3 Kapitel 4: Historischer Blick auf Architektur und Teilhabe

Kapitel 4 zeichnet, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wesentliche historische Strömungen in der partizipatorischen und nutzer*innenorientierten Planung nach. Damit werden die Fallstudien in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext eingeordnet. Aufgrund seiner Querverbindungen zu anderen Kapiteln steht dieser Teil auch in der Mitte der Arbeit. Wie kam es in der Nachkriegszeit dazu, dass in der Architektur über die Nutzer*innen und partizipatorische Bauplanung nachgedacht wurde? Welche unterschiedlichen Beweggründe lagen dabei vor? Auf welche Weisen werden Nutzer*innen entworfen und adressiert? Welche inszenatorischen Strategien verfolgten die unterschiedlichen Stränge? Die hier vorgestellten Künstler*innen, Kollektive, Initiativen, Architekt*innen und Theoretiker*innen sollen die Leser*innen mit Materialien und Kontexten versorgen, mit denen die Überlegungen zur Teilhabe in der Architektur und zur nutzer*innenorientierten Planung nachvollzogen und vorangebracht werden können. Sie bilden eine Assemblage, die – auch auf die Gefahr hin, eklektisch zu wirken – für den Rahmen dieser Arbeit in meinen Augen wesentliche Referenzpunkte abstecken.

1.2.4 Kapitel 5 und 6: Das Bildungszentrum und die Makoko Floating School

Die Studie fragt jedoch nicht nur nach der historischen Genese der Debatte und der Repräsentation von Schulbau und Schulbauplanung, sondern blickt auch in die Gegenwart und zieht Verbindungslinien zu zeitgenössischen Phänomenen des Schulbaus. Als Fallstudien dienen hier ein Bildungszentrum in einer deutschen Metropole (Kapitel 5) und die *Makoko Floating School* (Kapitel 6) in Nigeria. Ausgehend von Theorien der Kultur- und Bildwissenschaften sowie der bildungswissenschaftlichen Forschung werden zum einen Mechanismen der partizipatorischen Planung der 2010er Jahre untersucht. Zum anderen wird untersucht, inwieweit das gesteigerte Bewusstsein für partizipatorische Prozesse im Schulbau durch visuelle Inszenierungsstrategien heute befördert wird. Wie werden neue, prominente Schulprojekte in Architekturmagazinen, Ausstellungen, Fotografien und Filmen medial dargestellt? Welche Bilder und Ideen von Bildungsprozessen werden durch Schularchitekturen und ihre visuellen Repräsentationen entworfen? Dabei beschäftigt sich die Arbeit nicht nur mit den Darstellungsweisen von Schulhöfen, Schulfluren oder Klassenzimmern ausgewählter Schulen, sondern auch mit der Frage, wie diese Räume in der Schulpraxis angeeignet werden. Wie nehmen die Nutzer*innen Schulbauten wahr? Auf welche Weise eignen sie sich die Räumlichkeiten an? Es werden solche Schulen in den Blick genommen, die in einem partizipatorischen Planungsprozess entstanden sind und deren Architektur als aneignungsoffen gilt. Da sich die Debatte um Schulbau spätestens seit den 1990er Jahren auf internationale Projekte bezieht und hier zunehmend über »Vorzeigeprojekte« berichtet wird, wird neben einer Schule aus Deutschland auch ein Schulbau aus Nigeria in einer Fallstudie untersucht.

In Kapitel 5 nehme ich mit dem Bildungszentrum in den Blick, wie sich ein Schulbau, der vor wenigen Jahren in einem partizipatorischen Verfahren geplant wurde und das Ziel einer aneignungsoffenen Architektur verfolgt, in der alltäglichen Nutzung zeigt. Für die Fallstudie wurde ein Bildungszentrum in Deutschland ausgewählt, das als sog. Bildungspolitisches Vorzeigeprojekt verhandelt wird und die Entwicklungen der Debat-

te um Schulbau beeinflusst hat. Die Architektur wird dabei als ein Artefakt verstanden, das erst in einem Vollzugszusammenhang erfahrbar wird. Nach einer allgemeinen Beschreibung der Architektur und einer Analyse des partizipatorischen Bauprozesses werden zunächst visuelle Repräsentationen der Schule untersucht. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie in den Bildern Gebrauchspraktiken des Schulbaus entworfen werden. Grundlage der darauffolgenden Nutzungsanalyse sind Interviews und Walking Interviews, die mit unterschiedlichen Nutzer*innen des Schulgebäudes geführt wurden.

In Kapitel 6 steht ebenfalls eine Schule im Mittelpunkt, die in der jüngeren Debatte um Schulbau viel Aufmerksamkeit erfahren hat. Es handelt sich dabei um die *Makoko Floating School (MFS)* in Nigeria, durch den sich ein Bezug zum internationalen Diskurs herstellen lässt. In dieser Fallstudie konzentriere ich mich auf die Frage, inwieweit die erhöhte Aufmerksamkeit für partizipatorische Schulbauprojekte wie dieses durch spezifische Inszenierungsstrategien geprägt ist. Dabei beleuchte ich die diskursive Rahmung des Baus auf der Biennale in Venedig im Jahr 2016 und frage insbesondere nach den machtpolitischen Auswirkungen des partizipatorischen Bauprojekts und dessen Repräsentation. Zur Diskussion steht hier, inwieweit dieser partizipatorischer Planungsprozess durch spezifische Zeigeregime nicht nur als Ermächtigungsstrategie dient, sondern wiederum Elemente neuer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse hervorbringt.

1.3 Forschungskontext und Forschungsstand

1.3.1 Historische Forschung zum Schulraum

Die vorliegende Arbeit ordnet sich in ein Forschungsfeld ein, das sich seit den 1950er Jahren insbesondere in Deutschland⁴⁹ immer weiter verdichtet.⁵⁰ Die geschichtliche Auseinandersetzung mit dem Schulbau wurde seit den 1960er Jahren vor allem von Arbeiten aus den Bereichen der Bildungsgeschichte und Erziehungswissenschaft sowie – etwas

49 Vgl. Renz, *Testfall der Moderne* (2016), S. 30; Châtelet, »Essai d'historiographie I,« S. 34. Die historische Beschäftigung mit dem Schulbau habe in den 1950er Jahren fast gleichzeitig in Deutschland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten in unterschiedlichen Ausformungen begonnen. In Deutschland ist die Diskussion, so beide Autor*innen, vor allem akademisch geprägt und verdichtete sich zügig. Châtelet, die in ihrer Historiografie ausführliche Hintergrundinformationen zu den erwähnten Texten vorlegt, spricht von einer »Vorherrschaft« der universitären Forschung in Deutschland von 1960 bis 1980 (ebd., S. 12 [Übersetzung der Autorin]). In England formierte sich der historische Diskurs um Schulbau in den 1970er Jahren (vgl. Seaborne, *1370–1870* (1971); Ringshall, Miles und Kelsall, *The Urban School: Buildings for Education in London 1870–1980* (1983)). In Frankreich hingegen habe die systematische Forschung über die Geschichte des Schulraums Ende der 1970er Jahre u.a. auch mit Arbeiten, die im Anschluss an die Überlegungen von Michel Foucault durchgeführt wurden, begonnen (vgl. Châtelet, S. 18f.). Die Autorin nennt hier: Querrien, »L'Enseignement I. L'École primaire« (1976); Bouillé, *L'École, histoire d'une utopie ? XVIIe – début XXe siècle* (1988). Jedoch sei hier auch auf frühere Arbeiten, wie diejenigen vom Architekten Félix Narjoux verwiesen, vgl. etwa Narjoux, *Les écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre* (1877).

50 Vgl. Châtelet, S. 9; Renz (2016), S. 27. Kerstin Renz spricht von einer »überbordende[n] Fülle« in der deutschsprachigen Forschungsliteratur zum Thema Schule und Schulbauten (ebd., S. 25).

weniger häufig – der Architekturgeschichte getragen. Neben Arbeiten des Architekten Karl Otto (1960)⁵¹ des bremischen Oberschulrats Wilhelm Berger (1960)⁵² ist zunächst auf vier weitere Studien hinzuweisen, die in den Jahren danach entstanden sind:⁵³ die Arbeit des Pädagogen Rudolf Schmidt (1967)⁵⁴ und die Dissertationen des Erziehungswissenschaftlers Hermann Lange (1967)⁵⁵, der Architekten Peter Perlick (1969)⁵⁶ und Bernd-Arnold Blanck (1979)⁵⁷. Dabei ist laut der Architekturhistorikerin Anne-Marie Châtelet und der Pädagogin Heike Klünker zu beobachten, dass sich Architekt*innen keineswegs auf die physische Gestaltung und Materialität von Schulen beschränkten oder Erziehungswissenschaftler*innen die Architektur allein auf ihre pädagogische Bedeutung oder ihren pädagogischen Einfluss hin untersuchten.⁵⁸ Es habe keine »erwartete Art und Weise« gegeben, die Geschichte der Schulgebäude zu schreiben.⁵⁹ Vielmehr zeichneten sich die Arbeiten zur historischen Schularchitektur durch eine wachsende Vielfalt an Ansätzen aus den unterschiedlichen Disziplinen aus. Seit den 1980er Jahren wurde schließlich erkennbar, dass sich monografische Arbeiten der Architekturgeschichte dem Schulbau unter lokalgeschichtlichen Aspekten sowie chronologischen Abgrenzungen näherten.⁶⁰ Zudem wurde in immer mehr Ländern zu dieser Thematik geforscht, Schulmuseen⁶¹ und entsprechend auch Ausstellungen⁶² erlebten eine Konjunktur.⁶³

In den 1980er Jahren ist jedoch auch zu beobachten, dass sowohl in der Architekturgeschichte als auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft das Interesse an Schul-

-
- 51 Vgl. Otto, »Der Schulbau von 1900 bis zur Gegenwart« (1960) und ders., *Schulbau. Beispiele und Entwicklungen* (1961).
- 52 Berger, *Schulbau von heute für morgen* (1960).
- 53 Auf diese Texte macht auch Châtelet aufmerksam und setzt sich mit diesen detailliert auseinander (vgl. Châtelet, S. 13–15).
- 54 Vgl. Schmidt, *Volksschule und Volksschulbau* (1967).
- 55 Vgl. Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit: zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens* (1967). Für eine nähere Auseinandersetzung mit der genannten Arbeit vgl. außer Châtelet auch Göhlich, »Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss« (2009), S. 89.
- 56 Vgl. Perlick, *Architektur im Dienste der Pädagogik* (1969). Perlick verfasste die Arbeit, nachdem er – als er den Auftrag für einen Schulbau erhielt – Pädagogikseminare von Hermann Röhrs an der Universität Heidelberg besucht hatte. Die Dissertation wurde 1965 an der Universität Heidelberg eingereicht. Er verstarb 1966 vorzeitig (vgl. Châtelet, S. 13).
- 57 Vgl. Blanck, *Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert* (1979). Blanck reichte die Dissertation an der TU Berlin ein.
- 58 Vgl. Châtelet, S. 37 und Klünker, »Schulbaudiskussion und Schulbauforschung in Deutschland« (1994), S. 7f.
- 59 Châtelet, S. 37 [Übersetzung der Autorin].
- 60 Siehe bspw. Werwig, *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser* (1984); Schäfer, *Frühe Schulbauten im Rheinland* (1990b); Meyn, *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus* (1998); Ruhland, *Schulhausbauten im Großherzogtum Baden 1806–1918* (1999); Raschke, *Köln: Schulbauten 1815–1964* (2001); Rohlmann, *Neue Schulbaukonzepte in Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkrieg* (2004); Richter, *Reformpädagogische Schularchitektur in Württemberg und Bayerisch-Schwaben* (2004).
- 61 Bspw. wurde das Schulmuseum in Friedrichshafen im Februar 1980 gegründet.
- 62 Vgl. Châtelet, *Paris à l'école, »Qui a eu cette idée folle ...«* (1993); Boersma, Verstegen und van Bergeijk, *Nederland naar school* (1996).
- 63 Vgl. Châtelet, S. 24. Die Architekturhistorikerin bespricht Arbeiten u.a. aus Australien, Brasilien, Spanien und Kanada.

baufragen im Vergleich zu den Jahrzehnten davor im deutschsprachigen Bereich insgesamt abnahm.⁶⁴ Stattdessen wurde in Studien der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Schul- und Bildungsforschung nun zunehmend nach der sozialen Konstruktion von Räumen gefragt, d.h. danach, welche räumlichen Qualitäten die Akteur*innen durch ihre Interaktion produzieren, verhindern oder verändern.⁶⁵ In diesem Forschungsstrang, der sich bis heute fort schreibt, wird von einem »ortlosen Sozialraum«⁶⁶ ausgegangen, der aus relativen Lagebeziehungen von Körpern performativ erzeugt und kontinuierlich verhandelt wird. Die materiale Raumordnung wird als Ansatzpunkt des Denkens weitestgehend vernachlässigt.

Im Jahr 1993, also in dem Jahr, in dem das IfS als letztes verbliebenes Schulbauinstitut in Deutschland geschlossen wurde und damit die empirische Schulbauforschung erhebliche Einbußen erfuhr, veröffentlichte der Erziehungswissenschaftler Michael Göhlich eine der ersten schulbaugeschichtlichen Arbeiten, die einen weiteren lokalen Rahmen und Zeitraum in den Blick nahmen.⁶⁷ Unter disziplinargeschichtlicher Perspektive geht er in seiner Monografie auch den Eigenlogiken des Nutzer*innenverhaltens in den Schulbauten nach. Seit dieser Zeit erschienen erste Systematisierungen der historischen Schulbauforschung: Im Jahr 1994 legte Heike Klünker einen Aufsatz vor, der nicht nur schulbauliche Gestaltungsanforderungen und Trends im 20. Jahrhundert zusammenfasst, sondern auch einen Überblick über Tendenzen in der Schulbauforschung gibt.⁶⁸ 2004 veröffentlichten Anne-Marie Châtelet und Marc Le Cœur die – so wie es sich mir darstellt – erste Historiografie, die auch internationale Stränge der schulbaugeschichtlichen Forschung zusammenführt.⁶⁹ Trotz dieser Reihe an schulbaugeschichtlichen Arbeiten geht ein Rezensent der FAZ noch im Jahr 2000 von »einer bundesweit noch zu schreibenden Architekturgeschichte des Schulbaus«⁷⁰ aus.

Zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlicht der Pädagoge und Architekt Michael Luley einen historischen Überblick über die Debatten zur Schularchitektur seit dem 18. Jahrhundert,⁷¹ während Romana Schneider⁷² acht Schulbauprojekte aus dem 20. Jahrhundert vorstellt, die die Entwicklung der Schularchitektur geprägt haben. Die Architekturhistorikerin Kerstin Renz nimmt in ihrer 2016 erschienenen Monografie ausgewählte Schularchitekturen, die Schulbauforschung und Schulbaupraktiken in den USA, der

64 Vgl. Klünker (1994), S. 12.

65 Vgl. dazu etwa die Studie Zinneckers zu schulischen »Vorder- und Hinterbühnen« (Zinnecker, »Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler« (1978)). Vgl. auch Diederich, Wulf und Diederich, *Gesamtschulalltag* (1979); Tillmann, Hg., *Was ist eine gute Schule?* (1989).

66 Böhme (2009), S. 16.

67 Siehe Göhlich, *Die pädagogische Umgebung* (1993).

68 Siehe Klünker (1994). Die Autorin zeichnet auch die Gebrauchsweisen einzelner Begrifflichkeiten wie »Schulhaus«, »Schulbau« und »Schulgebäude« nach.

69 Siehe Châtelet und Le Cœur, Hg., *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale* (2004).

70 Kieser, »Ordnung muss sein«, 15.02.2000, S. 56. Clemens Kieser würdigt die von ihm rezensierte Dissertation Ruhlands (Ruhland (1999)) gleichwohl als wichtigen Beitrag zu einer bundesweiten Architekturgeschichte des Schulbaus.

71 Siehe Luley, *Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus* (2000).

72 Siehe Schneider, »Menschenbildung, Schulbau und Gesellschaft« (2000).

Schweiz, der DDR und Großbritannien in Wechselwirkung mit der BRD – mit einem Fokus auf die 1950er Jahre – in den Blick. Sie analysiert, wie unterschiedlich auf den Begriff der Schulbaureform reagiert wurde und wie der Diskurs die Baupraxis beeinflusste.⁷³

In einigen der in den vergangenen Jahren erschienen Arbeiten fällt das Urteil über die Entwicklungen im Schulbau der 1970er Jahre ernüchternd aus. In seiner Monografie resümiert der Pädagoge und Architekt Michael Luley angesichts der sich Mitte der 1970er Jahre häufenden Berichte über Vandalismus an Schulen, dass sich »[ü]ber 15 Jahre Schulbau [...] demnach als riesige Fehlinvestition erwiesen« haben.⁷⁴ Auch Christian Kühn, Professor für Gebäudelehre an der Technischen Universität Wien, bilanziert einige Jahre später: »Im deutschsprachigen Architekturdiskurs blieb vom Schulbau der 1960er- und 1970er-Jahre und seinen Visionen nicht viel mehr übrig als ein bauphysikalisches Problem, dessen thermische Sanierung ein lukratives Aktionsfeld für die Bauindustrie darstellt.«⁷⁵ Diese beiden Urteile stehen repräsentativ für eine Schulbaukritik, die sich – so beobachtet es auch Klünker – bereits seit Ende der 1970er Jahre zu einer »eigenständige[n] Literatursparte«⁷⁶ entwickelte. Gleichzeitig ist es fraglich, ob diese Lesart nicht auch die Annäherungen an den Schulbau und seine Planung in den 1960er und 1970er Jahren verstellt. Es lohnt sich aus meiner Sicht, die vertiefte Beschäftigung einzugehen, denn diese Bauten sind Ausdruck eines Wandels in Schulbau und Schulbauplanung und lassen Rückschlüsse auf Überzeugungen dieser Zeit nachzeichnen. So steht der Schulbau der 1970er Jahre seit etwa fünf Jahren auch wieder im Fokus von zeitgenössischen Ausstellungen und internationalen wissenschaftlichen Konferenzen.⁷⁷

1.3.2 Schulbau in der bildungswissenschaftlichen und architekturtheoretischen Forschung

Obwohl die Beschäftigung mit der pädagogischen Bedeutung des Raums bis an die Anfänge der Pädagogik selbst zurückreicht,⁷⁸ ist eine systematisch geleitete Reflexion dieser Dimension erst in jüngerer Zeit zu verzeichnen. Zu Beginn der 1990er Jahre lässt

73 Siehe Renz (2016). Ein Sammelband, das im gleichen Jahr erschien, bietet anhand unterschiedlicher historischer Fallbeispiele eine Übersicht über internationale Entwicklungen im Schulbau im 20. Jahrhundert (vgl. Darian-Smith und Willis, Hg., *Designing Schools* (2016)).

74 Luley (2000), S. 91. Er bezieht sich hier auf Bauten, die seit Ende der 1960er Jahren entstanden sind.

75 Kühn, »Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und 70er Jahre« (2009), S. 296f. Er geht außerdem davon aus, »dass in den Jahren ab 1980 von Seiten der Architektenschaft die klassische Schultypologie mit Gang und Klassenraum wieder als Normalzustand akzeptiert wurde und der Dialog zwischen Pädagogik und Architektur praktisch zum Erliegen kam« (ebd., S. 286).

76 Klünker (1994), S. 12.

77 Folgende Beispiele sind hier zu nennen: Die Ausstellung »Learning Laboratories« im BAK, basis actuele kunst, Utrecht 2016; die Konferenz »Educational Architecture – Pasts, Presents and Futures« an der Aarhus University 2017; die 41st International Standing Conference for the History of Education zum Thema »Spaces and Places of Education« 2019; die Konferenz »Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den globalen 1960er und 1970er Jahren« (Franke, Holert und Schröder (2019)).

78 Vgl. bspw. die Ausführungen von Klünker (1994), S. 5; Luley (2000), S. 13f.; van den Berg und Rieger-Ladich, »Anschauen, Benutzen, Beschmutzen. Schularchitekturen und andere ästhetische Dispo-

sich beobachten, dass der material-physische Raum im Zuge des »Spatial Turn« neue Aufmerksamkeit erfährt.⁷⁹ Der Raum hält als kulturelle Kategorie Einzug in den Diskurs der Kultur- und Sozialwissenschaften.⁸⁰ Etwa seit der Jahrtausendwende, mitten in der Debatte um die Krise der Institution Schule, gerät auch die scheinbar vorherrschende »Raumvergessenheit«⁸¹ und »Ortlosigkeit«⁸² der erziehungswissenschaftlichen Forschung in die Kritik.⁸³ Im Zuge der »Reterritorialisierung«⁸⁴ des Raums im wissenschaftlichen Diskurs kommt der materialen Dimension von Schulen in der Schul- und Bildungsforschung ein neuer Stellenwert zu.⁸⁵

Zwar halten sich in der raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung bis heute die Extrepositionen einer stark an der materialen Dimension orientierten, deterministischen Strömung einerseits und einer an der Herstellung von Raumordnungen interessierten, konstruktivistischen Strömung andererseits.⁸⁶ Jedoch zeichnet die Erziehungswissenschaftlerin Jeanette Böhme nach, wie der »Spatial Turn« auf eine

sitive.« (2009a), S. 239. Die Autor*innen verweisen auf Schriften Comenius' und Rousseaus. Auch wird auf Schriften des Architekten Joseph Furtenbach d. J. aufmerksam gemacht.

79 Vgl. Bachmann-Medick, *Cultural Turns* (2006), S. 284–338; Döring und Thielmann, Hg., *Spatial Turn* (2008b). Der »Spatial Turn« wird auch als »Material Turn« oder »Architectural Turn« verhandelt (Nugel, »Gebaute Utopie. Architektur als Transgressionsmedium des Pädagogischen« (2013), S. 129).

80 Siehe Bachelard, *The poetics of space* (1994); Benko und Strohmayer, Hg., *Space and social theory: interpreting modernity and postmodernity* (1997); Bollnow, *Mensch und Raum* (2010); Löw, *Raumsoziologie* (2001); Schroer, *Räume, Orte, Grenzen* (2006). Für einen Überblick über raumtheoretische Überlegungen im Bereich der Sozialwissenschaften vgl. Holm, *Sozialwissenschaftliche Theorien zu Raum und Fläche* (2004); Manderscheid, »Sozial-räumliche Grenzgebiete: unsichtbare Zäune und gegenkulturelle Räume« (2006), S. 274–278.

81 Böhme, »Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung« (2009), S. 13. Die Humangeograph*innen Roland Lippuner und Julia Lossau argumentieren bereits 2004 in einem Aufsatz, dass von einer Raumvergessenheit in der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht gesprochen werden kann. Die Rede vom »Spatial Turn« beruhe »vielmehr auf einer kognitiven Verschiebung« (Lippuner und Lossau, »In der Raumfalle. Eine Kritik des Spatial Turn in den Sozialwissenschaften« (2004), S. 61).

82 Böhme (2009), S. 13.

83 Für eine der frühesten Arbeiten vgl. Ecarius und Löw, Hg., *Raumbildung Bildungsräume* (1997).

84 Döring und Thielmann, »Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen« (2008a), S. 14.

85 Siehe Ecarius und Löw (1997); Cöhlich (1993); Jelic und Kemnitz, Hg., *Die pädagogische Gestaltung des Raums* (2003); Westphal, *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes* (2007). Im Jahr 2016 befasste sich der Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit räumlichen Ordnungen der Bildung (*Kongressprogramm* (2016)). Unter Leitung der Erziehungswissenschaftlerin Angelika Paseka entstand im Jahr 2018 eine Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der Hafen City Universität, bei dem Architektur- und Pädagogikstudierende in einem Seminar gemeinsam Konzepte für neue Schulbauten entwickeln (Batelka, »Könnte Schule machen: Pädagogik- und Architektur-Studierende planen Neubau in Wilhelmsburg« (2018)).

86 Vgl. Böhme (2009), S. 15. Zu der Situierung dieser Strömungen innerhalb der Raumsoziologie nimmt Markus Schroer ausführlich Stellung (vgl. Schroer (2006), S. 174–181).

neue Balance zwischen beiden Auffassungen abzielt.⁸⁷ Die Materialität von Räumen, ihre soziale Genese und Praxis werden nicht mehr losgelöst voneinander betrachtet. Vielmehr werden Raumkonstruktionen und Raumpraktiken der Akteure in ihrer »Wechselwirkung«⁸⁸ mit materialen Raumordnungen diskutiert.

Dies geschah bislang jedoch vorrangig in Architekturtheorie und in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Eine maßgebende Konzeption legte etwa Martina Löw im Bereich der Raumsoziologie vor. Sie nimmt das »Wie« der Entstehung von Räumen, also die raumbildenden Prozesse, in den Blick und betrachtet den Raum als fortwährend fragmentierten Ort »relationaler An(Ordnungen) [sic] von Lebewesen und sozialen Gütern«⁸⁹. Für die Analyse der Konstitution von Räumen unterscheidet sie zwischen zwei Prozessen: dem Spacing (als Positionieren sozialer Güter⁹⁰ in Relation zu anderen Platzierungen) und der Syntheseleistung (als Reihe von Wahrnehmungsprozessen durch das Handeln der Akteur*innen).⁹¹ Löw erläutert weiter, dass Räume nicht nur durch die beiden benannten Prozesse erzeugt werden, sondern wiederum auf die menschlichen Interaktionen zurückwirken. Damit wird ein relationales Raumverständnis vorgeschlagen, in dem Räume Resultat von Handlungen sind und gleichermaßen Handlungen strukturieren. Auch die Humangeografin Doreen Massey macht auf die soziale Verwobenheit von Räumen aufmerksam. In dem 2005 erschienenen Buch *For Space* versteht sie Räume nicht als etwas Fixiertes, sondern beobachtet sie auf ihre Zeitlichkeit hin. Sie fragt: »What if [...] [space] presents us with a heterogeneity of practices and processes«?⁹² Die Autorin führt weiter aus: »[T]here are always connections yet to be made, juxtapositions yet to flower into interaction, or not, potential links which may never be established. Loose ends and ongoing stories.«⁹³

Einen Schritt weiter als Löw geht die Architektursoziologin Heike Delitz. Sie betrachtet die Begrifflichkeit des »Wechselverhältnisses« skeptisch, da diese die Bereiche des Sozialen von denen der Artefakte immer noch getrennt betrachte. Diese Auffassung folge

87 Vgl. Böhme (2009), S. 15. Markus Schroer bilanziert: »Wir haben es mit den verschiedensten Raumbildern, Raumkonzepten und Raumauffassungen zu tun, die einander nicht mehr ablösen, sondern nebeneinander existieren« (Schroer (2006), S. 179).

88 Böhme (2009), S. 14. Vgl. auch Löw (2001), S. 166.

89 Ebd., S. 271. Mit der Schreibweise will Löw die Gleichzeitigkeit der strukturierenden Dimension »Ordnung« und der Handlungsdimension der »Anordnung« (vgl. ebd., S. 166) betonen.

90 Zur Verwendung des Begriffs der »sozialen Güter« vgl. ebd., S. 153.

91 Vgl. ebd., S. 158–161. Georg Breidenstein veranschaulicht als einer der ersten Erziehungswissenschaftler diese beschriebenen Prozesse am Beispiel des Klassenraums. Er verdeutlicht damit, dass dieser nicht nur Bedingung von Handlung, sondern ein konstruierter Raum und somit Produkt des Handelns ist (vgl. Breidenstein, »KlassenRäume. Eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns« (2004)). In ihrer Analyse gegenkultureller Schulräume betrachtet Löw den Schulraum nicht als einen vorformulierten, disziplinierenden »Machtbehälter« (Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (1997), S. 89), sondern als fragmentierten, durchlässigen Ort »relationale[r] An(Ordnung)«, der unregelmäßige, komplexe Beziehungen zu den Handlungen hat, die innerhalb und außerhalb davon stattfinden (Löw (2001), S. 238).

92 Massey, *For space* (2005), S. 107 [Hervorhebung im Original].

93 Massey (2005), S. 107 [Hervorhebung im Original].

einer repräsentationslogischen Tradition, in der Architektur als »Spiegel«⁹⁴ oder »Ausdruck«⁹⁵ des Sozialen gelte. Dabei stehe die Architektur nach Meinung der Architektursoziologin der Gesellschaft nicht gegenüber, sie sei nicht Ausdruck von Gesellschaft, sondern sie durchdringe sie. Delitz geht von einer »Eigenlogik der Architektur«⁹⁶ aus und beschreibt, dass Architektur auf eigene Weise Bedeutung herstellt – und zwar indem sie körperliche Affekte erzeugt, die wiederum soziale Effekte haben.⁹⁷ Sie entwirft Architektur als »Medium des Sozialen«⁹⁸, das eben nicht nur vermittelt, sondern selbst erzeugt. Auf die soziale Brisanz von Architektur macht sie dadurch in besonderem Maße aufmerksam.

Zu Beginn der 2000er Jahre wird der »Spatial Turn« in der raumwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung immer stärker bemerkbar. So zeigen die Autor*innen eines Sammelbands⁹⁹ der Erziehungswissenschaftler Franz-Josef Jelic und Heidemarie Kemnitz im Jahr 2003 die Spannweite und die theoretisch-methodischen Anforderungen des bis dato »unterrepräsentierten Forschungsbereiches«.¹⁰⁰ Sie begeben sich nicht nur auf die Spur von Herstellungsprozessen der Raumordnungen, sondern beleuchten auch die Wirkmächtigkeit des material verfassten Raums in seiner Präsentation und Wahrnehmung: von der Sandburg eines Volkshochschulheims, über Kinderzimmer, erinnerte Räume und Gedenkstätten bis hin zu ausgewählten Schulen.¹⁰¹

Folgt man den oben genannten Studien, so wird deutlich, dass es im schulischen Raumgefüge stets potenzielle Räume gibt, die durch die Handlungen verschiedener Individuen aktualisiert werden. Räume sind Resultat von Handlungen, ebenso strukturieren sie Handlungen in einem fortwährenden Prozess. In Einklang mit zeitgenössischem architekturtheoretischem Denken, lassen sich Schulräume somit nicht mehr länger als »konstante Determinanten«¹⁰² verstehen. Sie treten, so die Kunstwissenschaftlerin Karen van den Berg, als »gefühlte Sinntatsachen«¹⁰³ in Erscheinung, die erst im Vollzugszusammenhang erfahrbar werden. In dem hier umrissenen Dissertationsprojekt sollen Schulräume daher weniger als reine Objekte, sondern vor allem in ihrer performativen Nutzung betrachtet werden. Die Untersuchung geht davon aus, dass Schulräume nicht nur als statische Hülle existieren, sondern sich »ereignen«. Folglich gilt es insbesondere

94 Delitz (2010b), S. 1.

95 Ebd.

96 Delitz (2009), S. 78f. .

97 Vgl. ebd.f. Weitere Ausführungen zur Funktion der Architektur als soziales System macht Delitz bspw. in dies., *Gebaute Gesellschaft* (2010a), S. 72.

98 Ebd.

99 Siehe Jelic und Kemnitz (2003).

100 Vgl. Böhme (2009), S. 17.

101 Siehe bspw. die Beiträge von Ciupke, »In einer Sandburg ... genöß ich die erste juristische Vorlesung meines Lebens.« Volkshochschulheime am Meer—Prerow und Klappholtta« (2003); Klika, »Erlaubte und verbotene Räume. Der erinnerte Raum in Autobiographien« (2003); Faulenbach, »Die Gedenkstätten Sachsenhausen und Ravensbrück als pädagogische Räume« (2003) oder Jochinke, »Paläste für die sozialistische Erziehung – DDR-Schulbauten der frühen 50er Jahre« (2003).

102 van den Berg, »Bildungsräume zwischen Inszenierung und Aneignung« (2014), S. 83.

103 Ebd.

nach Gebrauchsstrukturen, Aneignungspraktiken und räumlichen Ordnungen zu fragen. Ich will zuletzt auf vier thematische Grundlinien eingehen, die Orientierung für die analytische Perspektive dieser Arbeit bieten.

1.3.2.1 Gebrauchs- und Aneignungspraktiken von Schulbauten

Wie bereits erwähnt, wurden Architekturen in der Vergangenheit immer wieder auf Erfahrungen, Gebrauchs- und Aneignungspraktiken hin befragt. Während Walter Benjamin in seinen Untersuchungen zu den Erfahrungen von Subjekten mit dem Gebauten noch eine »passivische« Auffassung vom Gebrauch als »Reagieren« auf die Umwelt entworfen habe,¹⁰⁴ sei es durch Henri Lefebvres Arbeiten – so ordnet es die Kulturwissenschaftlerin Kirsten Wagner ein – zu einer aktivischen Verwendung des Begriffs gekommen. In Anlehnung an die marxistische Theorie habe er den Begriff der Aneignung in den 1960er Jahren in die Analyse von Architektur und urbanem Raum eingeführt.¹⁰⁵ Durch die Zuwendung zu den alltäglichen Handlungen von Bewohner*innen unterliegt der Gebrauch von Architektur nun nicht mehr allein einem zweckorientierten Verständnis, sondern wird von den sozialen Praktiken eines Gebäudes gedacht.¹⁰⁶ Der Philosoph Michel de Certeau wendet sich diesen Alltagspraktiken in den 1980er Jahre zu und entwirft mit seiner Unterscheidung von strategischem Handeln (»Etablierung eines Ortes«¹⁰⁷) und taktischem Handeln (»Gebrauch der Zeit«¹⁰⁸) den Raum als ein von subversiven Praktiken umkämpftes Gefüge. Er entwirft die Nutzer*innen von Räumen als »verkannte Produzenten, Dichter ihrer eigenen Angelegenheiten und stillschweigende Erfinder eigener Wege«.¹⁰⁹ Auch in literarischen Werken, wie bspw. von Georges Perec, werden Stadträume und Wohnbauten nun zusehends auf Praktiken der Aneignung und des Gebrauchs hin befragt.¹¹⁰ In den 1990er Jahren wurde der Gebrauch als methodischer Begriff in der Architekturtheorie schließlich systematisch ausgearbeitet.¹¹¹

104 Wagner, »Ornamente des Gebrauchs« (2018), S. 76f. Die Autorin beschreibt, dass es Benjamin »um das körperliche Agieren in architektonischen Räumen [geht], von deren eigener Körperlichkeit und Materialität insbesondere taktil-motorische Reize ausgehen« (ebd., S. 76). Zur Originalquelle vgl. Benjamin, *Gesammelte Schriften. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1991). Eine Reflexion über den Begriff des Gebrauchs in der Architektur durch Walter Benjamin ist zu finden in Wagner, »Hermeneutiken des Architekturgebrauchs. Zur Sichtbarkeit des Lebens« (2017), S. 416–418. Auch diskutiert die Autorin in Bezug auf Heideggers Überlegungen »Architektur als Wohnzeug« (ebd., S. 418–422). In dem Aufsatz lassen sich auch Hinweise auf grundlegende empirische Studien für den Begriff eines aneignenden Gebrauchs in den 1960er Jahren finden (ebd., S. 413).

105 Vgl. Wagner, »Hermeneutiken des Architekturgebrauchs. Zur Sichtbarkeit des Lebens« (2017), S. 413. Den Begriff der Aneignung habe Lefebvre dabei zusehends auf den städtischen Raum bezogen.

106 Vgl. Wagner (2018), S. 79. Zur Originalquelle vgl. (Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne* (1958)).

107 Certeau, *Kunst des Handelns* (1988), S. 92.

108 Ebd.

109 Ebd., S. 21.

110 Vgl. Perec, *Das Leben* (1982); Perec und Scheffel, *Versuch, einen Platz in Paris zu erfassen* (2011).

111 Vgl. Wagner (2017), S. 413. Siehe etwa Harris und Berke, Hg., *Architecture of the everyday* (1997) sowie Toy und Till, Hg., *The Everyday and Architecture* (1998).

Bei der Analyse von Räumen gilt es auch zu reflektieren, auf welche Artefakte zurückgegriffen wird. Dabei steht zum einen die Architektur selbst im Mittelpunkt. Die Kunstwissenschaftlerin Karen van den Berg und der Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich betonen den Charakter von Schulbauten als »Artefakte des alltäglichen Gebrauchs«.¹¹² In einem ihrer Aufsätze haben sie sich mit der Frage auseinandergesetzt, unter welchen Bedingungen Schulräume in ihrer Alltagsumgebung beobachtet und wahrgenommen werden können. Unter Bezugnahme auf Jacques Rancières Begriff des »ästhetischen Regimes« und Martin Seels Überlegungen zur ästhetischen Wahrnehmung hinterfragen sie die »Ausdehnung des Ästhetikbegriffs« und die Neigung, diesen »unhinterfragt auch auf Alltagssituationen anzuwenden«.¹¹³ Sie rekurrieren auf die von den Philosophen suggerierten Konzepte eines Subjekts, welches in der es umgebenden Welt souverän handelt und argumentieren, dass – insbesondere in Bezug auf Rancières Reflexionen – mit widerständigen Momente des Ästhetischen zu rechnen ist.¹¹⁴ Aus diesem Grund sei es wenig dienlich, sich bei der Analyse von Schulbauten »auf (soziale oder psychische) Effekte«¹¹⁵ zu konzentrieren. Die Autor*innen plädieren dafür, nicht nur »den anschaulichen Befund der Gebäude und Artefakte«, sondern auch den »Spuren von Aneignungspraktiken und Nutzungsweisen« besondere Aufmerksamkeit zu schenken.¹¹⁶ Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Überlegungen an und nimmt sich zum Ziel, Schulbauten hinsichtlich ihrer Nutzungsmuster und möglicher »dissidente[r] Momente«¹¹⁷ zu analysieren.

Will man die Gebrauchs- und Aneignungspraktiken von Schulbauten erforschen, stellt sich die Frage, welche Art von Räumen es sind, mit denen man sich auseinandersetzt. Auch in diesem Bereich erscheinen seit einigen Jahren neue Impulse. Dabei geht der Fokus zunehmend weg von dem Gebäude als großem Ganzen. Die Forscher*innen wenden sich informellen Orten der Bildung zu, die auch außerhalb des klassischen Schulraums- bzw. Schulgebäudes liegen können: vom Schulweg, über Geschäfte, die während Pausenzeiten besucht werden, bis hin zum gesamten Stadtraum, der als Bildungslandschaft verstanden wird.¹¹⁸ Gerade in Hinblick auf Bildungszentren, die sich in die Tradition der sogenannten »Community Education« stellen, erscheint dies von besonderer Wichtigkeit. Gleichzeitig geraten auch solche Räume in den Blick, die

112 van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 247.

113 Ebd., S. 241. Dazu heißt es weiter: »Zu fragen wäre, ob es das ästhetische Objekt und die alltägliche Dingwelt nicht doch je auf spezifische Weise in den Blick zu nehmen gilt« (ebd., S. 240).

114 Vgl. ebd., S. 246.

115 Ebd.

116 Ebd., S. 247f. Für eine der wenigen weiteren an »Gebrauchsmuster[n] und Gebrauchsdeterminanten« orientierten Analysen eines Schulgebäudes vgl. Renz, »Lest mehr Hausordnungen!« (2018).

117 van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 246.

118 Vgl. bspw. Schmeinc, »Eigene Wege gehen – Vom Schulweg in die Welt« (2011); Egger und Hummel, *Lernwelt Schulweg* (2016); Fegter, »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen« (Kassel, 14.03.2016); Zinnecker, *Stadtkids* (2001). Bereits in den frühen 1930er Jahren untersuchte Marta Muchow den Lebensraum des Großstadtkindes (vgl. Muchow, *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (2012)). Zu Schnittstellen zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen vgl. Reicher et al., Hg., *Kinder_Sichten* (2014); Million et al., *Gebaute Bildungslandschaften* (2017).

von eine*r Schulleiter*in im Interview mit der Autorin als »kleine[] Orte«¹¹⁹ bezeichnet werden. Dabei kann es sich um verbotene, versteckte oder – auf den ersten Blick – langweilige Räume der Bildung auch innerhalb von Schulgebäuden handeln.¹²⁰ Vor kurzem wurden in einem von den Humangeograf*innen Jürgen Hasse und Verena Schreiber veröffentlichten Glossar jene als »übersehen« geltende Räume – unter den 63 thematisierten Orten sind etwa die Höhle, der Katzentisch, der Kiosk oder der Morgenkreis – einer näheren Untersuchung unterzogen.¹²¹ Die Bildungshistorikerin Catherine Burke begibt sich mit der Erforschung von Taschen in der Kinderbekleidung als einem bedeutsamen Ort der Bildung gewissermaßen auf die Mikroebene der Raumforschung und thematisiert eine der wohl »kleinsten« und gleichzeitig wohl behütetsten, materiell fassbaren Raumeinheiten, die man sich in der bildungswissenschaftlichen Raumforschung vorstellen kann. Gleichzeitig weist ihr Ansatz auch auf das Potenzial einer an Bildungsorten orientierten Forschung hin, die »mit und durch den Körper« von Kindern und Jugendlichen denkt.¹²²

1.3.2.2 Machtförmige Effekte von Schulbauten

Seit den 1980er Jahren beschäftigen sich einige empirisch ausgerichtete Forschungsarbeiten mit der Frage, wie die Nutzer*innen – vornehmlich Schüler*innen, die auch als »Bewohner«¹²³ des Gebäudes bezeichnet werden – ihren Schulraum erleben.¹²⁴ Mit der Fokussierung auf die Wahrnehmung der Architektur, die – so die Überlegung der Arbeiten – körperlich mitvollzogen wird, werden hier neue, wichtige Schwerpunkte gesetzt.¹²⁵ In diesen Forschungsarbeiten gilt beispielsweise der Farbgebung, der Belichtung oder der Beschaffenheit von Möbeln eine besondere Aufmerksamkeit. Bisweilen fällt jedoch auf, dass hier mit ratgeberähnlichen Logiken oder intuitiv plausiblen Annahmen operiert wird, die auf die Erschließung architektonischer Botschaften, architekturpsychologischer Wirksamkeiten oder spezifischer »Qualitätskriteri[en]«¹²⁶ pädagogischer Raumgestaltung abzielen.¹²⁷ In Rittelmeyers Kritik an von Kontroll- und Ordnungsfunktionen geprägten Schulbauten, wird jedoch, so beobachtet es der Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich, der »trägerische[] Glaube[] an einen idealen pädagogischen Raum« genährt.¹²⁸ Jedoch hätte Michael Göhlich bereits

119 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 183.

120 Siehe bspw. Donoghue, »James always hangs out here«: making space for place in studying masculinities at school« (2007).

121 Hasse und Schreiber, Hg., *Räume der Kindheit* (2019).

122 Vgl. Burke, »An exploration of liminal pockets of contestation and delight in school spaces« (2020).

123 Rittelmeyer, »Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken« (2004), S. 23.

124 Vgl. bspw. Dreesmann, »Bauliche und physikalische Faktoren der Schulökologie und ihre Beziehung zum Verhalten« (1983); Karmann, *Die Wahrnehmung von baulich-räumlicher Umwelt bei Kindern* (1986).

125 Vgl. Klünker (1994), S. 15.

126 Rittelmeyer (2004), S. 30.

127 Vgl. auch die kritische Würdigung dieser Arbeiten in van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 240. Der »Anregungsgehalt« der Bauten »dürfe« bspw. nicht chaotisch oder zudringlich wirken, so Rittelmeyer (2004), S. 30.

128 Rieger-Ladich und Ricken, »Macht und Raum« (2009), S. 189. Vgl. dazu Göhlich (1993), S. 108–136.

1993 festgestellt, dass sowohl Frontalklassenzimmer als auch Reformschulen einer »durchgängigen Machtlogik« folgen.¹²⁹ Systematisch geleitete Untersuchungen von Schulbauten, die sich mit den machtförmigen Effekten der Architektur beschäftigen, sind jedoch erst in jüngerer Zeit zu verzeichnen. Viele der Studien orientieren sich dabei an machtheoretischen Überlegungen Foucaults und Bourdieus.¹³⁰ Wichtige erziehungswissenschaftliche Arbeiten haben hier etwa Jeanette Böhme und Ina Herrmann, Christian Grabau, Martin Nugel, Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich vorgelegt.¹³¹

1.3.2.3 Partizipatorischer Schulbau

Während im Bereich der Architekturtheorie und -geschichte ein sich seit den 2000er Jahren immer dichter werdender Fundus an wissenschaftlichen Arbeiten zu partizipatorischen Planungs- und Bauverfahren ausbildet,¹³² liegen Studien zu solchen Verfahren im Schulbau nur sehr vereinzelt vor. Dabei wird die Einbindung der Nutzer*innen in die Planung von Schulen spätestens seit den 1960er Jahre gefordert.¹³³ Zu den prominentesten Akteur*innen zählt der Pädagoge und Künstler Simon Nicholson, der 1966 am College of Environmental Design (CED) an der University of California, Berkeley lehrte.¹³⁴ In seinem Essay *How NOT to Cheat Children. The Theory of Loose Parts* (1971)¹³⁵ leistet er einen wichtigen Beitrag zu der »Environmental Design Pedagogy«, die sich zu dieser Zeit in den USA und später auch in Großbritannien formiert.¹³⁶ Nicholson plädiert darin zum

129 Vgl. Rieger-Ladich und Ricken (2009), S. 189.

130 Bourdieu führt bspw. aus: »In einer hierarchisierten Gesellschaft gibt es keinen Raum, der nicht hierarchisiert ist und nicht die Hierarchien und sozialen Distanzen zum Ausdruck bringt, (mehr oder minder) entstellt und verschleiert durch den Naturalisierungseffekt, den die dauerhafte Einschreibung der sozialen Realitäten in die physische Welt hervorruft« (Bourdieu, »Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum« (1991), S. 26f.).

131 Siehe Böhme und Herrmann, *Schule als pädagogischer Machtraum* (2011); Herrmann, »Die Entgrenzung des Pädagogischen« (2013), dies., *Vandalismus an Schulen* (2014); Grabau und Rieger-Ladich, »Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie« (2015); Rieger-Ladich und Grabau, »Schule als Disziplinierungs- und Machtraum«; Nugel, »Pädagogische Aufklärung architektonischer Macht« (2016); Rieger-Ladich und Ricken (2009). Für den englischsprachigen Bereich vgl. Arbeiten von Colin Ward, bspw.: Ward, »The Almighty Wall. The Architecture of London Schools« (1975).

132 Vgl. etwa Fezer und Heyden (2004); Blundell-Jones, Petrescu und Till, Hg., *Architecture and Participation* (2005); Jenkins und Forsyth, Hg., *Architecture, Participation and Society* (2010); Mareis, Held und Joost, Hg., *Wer gestaltet die Gestaltung?* (2014); Gribat und Lutz, »Planung und Partizipation: Zwischen Emanzipation, Kollaboration und Vereinnahmung« (2018). Für die Thematisierung partizipatorischer Planungsprozesse in Architekturzeitschriften wie der ARCH+ und der AR vgl. Kapitel 3.2.1.1 und 3.2.2.2.

133 Vgl. bspw. Becker, *Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik* (1962), S. 274; Blishen, *The School That I'd Like* (1969).

134 Für einen Aufsatz über die Lehrtätigkeit Simon Nicholsons am CED vgl. Stott, »Systems in Play: Simon Nicholson's Design 12 Course, University of California, Berkeley, 1966« (2019).

135 Nicholson, »How NOT to Cheat Children. The Theory of Loose Parts« (1971) [Hervorhebung im Original].

136 In Großbritannien war diesbezüglich das von Colin Ward gegründete Magazin *Bulletin for Environmental Education* (BEE) ein wichtiger Impulsgeber.

einen für eine Transformation der räumlichen Umgebungen für Kinder und Jugendliche, die mehr Variabilität und Möglichkeiten zur Rauman eignung bietet.¹³⁷ Zum anderen fordert er, Kinder und Jugendliche aktiv in die Planungsprozesse einzubeziehen.¹³⁸ In den folgenden Jahren werden partizipatorische Planungsprozesse insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten weiterhin gefordert.¹³⁹ So appelliert Christian Rittelmeyer 2004 – nicht ohne eine bemerkenswerte Priorisierung vorzunehmen – dafür, dass bei Um- und Neubauten von Schulen »Lehrer und in einem gewissen Umfang auch Schüler beteiligt werden« sollen. Der Schulbau dürfe »nicht mehr allein Angelegenheit von Behördenvertretern und Architekten sein«.¹⁴⁰ Eine der wenigen Arbeiten, die einen partizipatorischen Schulbauprozess begleitet und machtkritisch reflektiert, legte Martin Pfeffer 1994 vor.¹⁴¹ Am Beispiel eines Planungsprozesses an einer Grundschule betont er die Chancen, beleuchtet jedoch auch die Voraussetzungen und Schwierigkeiten, die ein solches Vorgehen mit sich bringt. So arbeitet er bspw. heraus, wie die Beteiligten in der Phase, in der es um die Verwirklichung von Vorstellungen gehe, »unweigerlich auf vorherrschende Haltungen und Machtstrukturen [stoßen], die solche Veränderungsvorschläge entweder nicht zur Kenntnis nehmen wollen oder unmöglich machen«¹⁴². In den Ausführungen wird deutlich, dass in dem Verfahren die Ideen relativ früh auf ihre Umsetzungsfähigkeit und mögliche Raumprogramme abgeklopft werden, ohne dahinterliegende Bedürfnisse zuvor einer tiefergehenden Analyse zu unterziehen.¹⁴³ Die vorliegende Studie knüpft an diese Überlegungen an und nimmt sich zum Ziel, die machtförmigen Effekte und den analytischen Rahmen dieser Prozesse in den Blick zu nehmen.

1.3.2.4 Bilder und Inszenierungen von Schulbauten

Neben der Analyse der gebauten Architekturen wurde im Rahmen der Erforschung von Schulbauten in der Vergangenheit auch vereinzelt auf die Bedeutung von Bildern

137 Vgl. ebd., S. 30. Dabei legt er einen besonderen Fokus auf Spielplätze. Für einen Bezug zum Schulbau vgl. ebd., S. 33. Der Autor bezieht sich in seinen Überlegungen explizit auf die Entwicklungen rund um den *People's Park* in Berkeley auf den in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann. Bilder dieses Parks haben jedoch auf dem Deckblatt zu Kapitel 4 visuell Eingang in diese Arbeit gefunden.

138 Ebd. Nicholson arbeitete in den 1970er und 1980er Jahren gemeinsam mit Raymond Lorenzo in der »Gruppo Futuro« (Community Participation by Children in Futures) der Open University. In diesem Projekt entwickelten sie Formate, in denen sie Kinder zu ermächtigen versuchten, »alternative Zukünfte« zu entwerfen, diskutieren oder infrage zu stellen. Sie kritisierten explizit die Formen des Wissensproduktion an Schulen (Nicholson und Lorenzo, »The political implications of child participation« (1980), S. 160).

139 Vgl. bspw. Walden und Borrelbach, *Schulen der Zukunft: Gestaltungsvorschläge der Architekturspsychologie* (2002); Rittelmeyer (2004).

140 Ebd., S. 32. Vgl. auch Walden und Borrelbach (2002), S. 35–38; 64–75.

141 Für eine jüngere Arbeit zu partizipatorischen Praktiken im Schulbau siehe Bellfield, *Negotiating place: an exploration of the educational potential of practising spatial design with primary and secondary pupils in three schools in England* (2020).

142 Pfeffer, »Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. Ein Versuch demokratischen Schulbaus« (1994), S. 44.

143 Ebd., S. 45.

und Bildmedien und deren Funktion als Erkenntnisträger hingewiesen.¹⁴⁴ So stellt etwa die Erziehungswissenschaftlerin Karin Priem fest, dass Bilder »deutlicher als der schriftsprachlich fixierte Diskurs« viele »sich überlagernde und konkurrierende Raumimaginationen« zum Vorschein bringen.¹⁴⁵ Zum einen wenden sich Forscher*innen – meist in Fallstudien – einzelnen Zeichnungen von Kindern zu, die sie im Rahmen von Forschungsprojekten anfertigen ließen. In den meisten Fällen wurden die Kinder gebeten, ihre Vorstellung von einem idealen Lernort zu visualisieren.¹⁴⁶ Zum anderen werden Bildnisse analysiert, die Bildungsinstitutionen von sich selbst und ihren Räumen erzeugen. Unlängst warben die Kunstwissenschaftler*innen Tom Holert und Marion von Osten in ihrem Sammelband (2010) für eine Forschungshaltung in den Bildungswissenschaften, die für die »visuelle Kultur des Pädagogischen« sensibilisiert ist.¹⁴⁷ Die Autor*innen gehen davon aus, dass die »Vermarktung von Bildungsprodukten« einen »erhöhten Bedarf an visuellen Botschaften« erzeuge: »Das Erscheinungsbild, die Art und Weise, wie sich die Lehre nach außen und nach innen als Erfolgsmodell verkauft, gewinnt zunehmend an Bedeutung.«¹⁴⁸ In Anlehnung an Visual Culture Studies folgen sie der Annahme, dass »Blick- und Bildregime spezifische Formen des Wahrnehmens und Denkens organisieren«.¹⁴⁹ Daher gelte es gegenüber visuellem Material, »eine diskursanalytische, wahrnehmungskritische wie auch theorie-praktische Perspektive« einzunehmen.¹⁵⁰

144 Das Medium der Fotografie wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher vergleichsweise selten genutzt. Die ersten systematisch geleiteten Überlegungen zu der Bedeutung von Fotografien und Bildern für die erziehungswissenschaftliche Forschung entstanden in den 1980er Jahren insbesondere im Bereich der Bildungsgeschichte: vgl. bspw. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge* (1983); Wünsche, »Das Wissen im Bild« (1991). Eines der ersten großangelegten Forschungsprojekte, das mit Fotografien als Quelle innerhalb der Erziehungswissenschaft arbeitete, war das von Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche geleitete Projekt »Indoktrination in beiden deutschen Erziehungsstaaten« (1994–2000). Hier wurden zehntausend Fotografien zum Thema Kindheit, Jugend und Schule im 20. Jahrhundert erfasst und analysiert. Methodologische Ansätze der Bildanalyse und Anwendungsbeispiele sind etwa zu finden bei Schmitt, Link und Tosch, Hg., *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte* (1997). Vgl. darüber hinaus Depaepe und Henkens, »The History of Education and the Challenge of the Visual« (2000). Für einen Überblick über die Forschung mit Fotografien in der Erziehungswissenschaft vgl. u.a. Mietzner und Pilarczyk, »Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung« (2004); Pilarczyk und Mietzner, *Das reflektierte Bild* (2005) sowie Schuch, *Mosambik im pädagogischen Raum der DDR* (2013), S. 16–18. Für neuere Ansätze zur Erforschung des Mediums in der Architekturtheorie empfehle ich z.B. Yaneva, »Politics of Architectural Imaging: Four Ways of Assembling a City« (2016).

145 Priem, »Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht« (2004), S. 40. Für ein weiteres Beispiel, das Fotografien in Hinblick auf Fragestellungen des Schulraums untersucht, siehe Pilarczyk, »Räume für die Zukunft.« (2003).

146 Vgl. bspw. Priem (2004), S. 36–42; Burke und Grosvenor, *The school I'd like* (2003); Pfeffer (1994), S. 40–46; Institut für Schulbau, Werkstattbericht 5, 1974, S. 28f.

147 Holert und Osten, Hg., *Das Erziehungsbild* (2010a). In dem Sammelband gehen die Autor*innen neben visuellen Inszenierungspraktiken auch bildlichen Vermittlungsformen, die bspw. während des Unterrichts genutzt werden, nach.

148 Vgl. dazu auch Arbeiten zu Hochschulen: Bismarck und Müller, Hg., *Branding the Campus* (2001).

149 Holert und Osten (2010a), S. 36f.

150 Ebd., S. 37.

In ihrem Aufsatz über Aneignungsformen von Architektur plädierte Kirsten Wagner jüngst dafür, auch deren Darstellungsweisen in Augenschein zu nehmen. Sie erinnert an die Bedeutung der Fotografie für raumsoziologische Studien und untersucht u.a. die Aufnahmen in Philippe Boudons Studie über die Arbeiter*innenwohnungen von Le Corbusier in Pessac aus dem Jahr 1969. Das fotografische Bild sollte »eine Ausdrucksform des Gebrauchs von Architektur ›zum Sprechen bringen‹«. ¹⁵¹ Die Autorin weist nach, wie durch die Abbildung von Spuren des Gebrauchs an materiellen Baukörpern eine »eigene Evidenz und Rhetorik« ¹⁵² von Fotografien entsteht. Auch die vorliegende Arbeit folgte der Annahme, dass Schulbauten und -räume sowie ihre Gebrauchsweisen maßgeblich durch visuelle Inszenierungen konstituiert werden.

Im Wesentlichen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit zwei unterschiedlichen Typen von Fotografie. Einige Bilder in dieser Arbeit, insbesondere solche, die aus Forschungsprojekten stammen, haben einen dokumentarischen Charakter. Bei den Architekturfotografien, die in den Zeitschriften gezeigt werden, handelt es sich jedoch in der Regel um sehr genau komponierte Bilder mit einem hohen künstlerischen Anspruch. Es geht bei der Analyse dieser Bilder nicht darum zu klären, ob die Bilder inszeniert sind oder nicht. In den meisten Fällen kann fest davon ausgegangen werden, dass diese Bilder unter einem hohen inszenatorischen Aufwand entstanden sind. Von Interesse ist vielmehr die Frage, in welchem inszenatorischen Modus diese Schulbauten dargestellt werden. Neben dem Dargestellten und dem*der Fotografen*in, sind dabei Aspekte wie der Einfluss der Auftraggeber*innen und die Art der Verwendung der Aufnahme von Bedeutung.

¹⁵¹ Wagner (2018), S. 87.

¹⁵² Ebd., S. 88.



WERKSTATT BERICHT → 2

gez. Fe.

11. OKT. 1978

UNIVERSITÄT STUTTGART

KLEIN, J. O. R. A. M. T.



100% (100%)

WERKSTATTBE

Ministerium für Wissenschaft und Kunst
Postfach 401 · Königstraße 40

Institut
für
architektur-
wissenschaft
Stuttgart

7712.17-0113-0 /

Inst. "Schulbau"
Grunds. Angelegenheiten

01.01 (1991) - ()

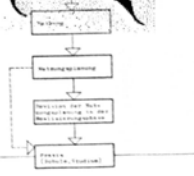
V ⁴⁵³² ~~6537~~ Institut für Schulen
Allgemeines
Institut aufgelöst

von: _____ bis: _____
vorherige Akte von: _____ bis: _____
im Archiv unter Nr.: _____

	Stamm- bereiche (Weinheim)	Fach- depa (Wei-
1	14	1
2	37	2
3	24	3
4	39	6
schlecht		



Modellfoto



UNIVERSITÄT STUTTGART
Eing 27. DEZ 84
AZ V 6529/41
R K DL IR I II III IV V VI

2 Das Institut für Schulbau an der Universität Stuttgart

2.1 Der Bestand Z622

Wer heute das Universitätsarchiv in Stuttgart in der Geschwister-Scholl-Straße 24 aufsucht und sich den Bestand vom Institut für Schulbau (IfS) mit der Kennziffer Z622 vorlegen lässt, beginnt die Lektüre gleich mit einem Paukenschlag – nicht nur nach archivalischen Maßstäben. Öffnet man die erste Archivschachtel, so liest man auf Mappe o den folgenden handschriftlichen Vermerk: »Institut aufgelöst«¹. Bevor die Geschichte überhaupt starten konnte, ist sie, so der erste Eindruck, im Grunde genommen auch schon wieder beendet. Dieses Ende, das sich im Bestand größtenteils wie ein Korrespondenz-Pingpong zwischen dem Kultusministerium, der Hochschulleitung und dem IfS liest, ist in dem über drei Meter Länge messenden Aktenarchiv des Instituts ausführlich dokumentiert. Doch was beim ersten Lesen wie ein gerader Schnitt anmutet, entfaltet sich wie eine weit verästelte Geschichte, die immer neue Pfade aufkommen wie auch verschwinden lässt und ungeahnte Wendungen nimmt. Die Erzählweise dieser Aktenführung, die das Finale an den Anfang der Lektüre stellt, erweist sich dabei als hilfreicher dramaturgischer Kniff: Die Sensation des zähen Endes des Instituts im Jahr 1993 verfliegt und es entsteht Raum für die Analyse der eigentlichen Arbeit dieser Forschungseinrichtung. Die Gründungsstimmung und das Klima in der Architekturszene, das sie umgab, Forschungs- und Lehrtätigkeiten, denen sie nachging, Personen und Ideen, die die Arbeit prägten, geraten ins Zentrum des Blickfelds. Entsprechend stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt dieses Kapitels: Welche Ideen wurden am Institut für Schulbau entwickelt? Wodurch wurden diese geprägt und wie setzten sie sich durch? Wie wurde am Institut geforscht und welche formalen Mittel eingesetzt? Welche Akteur*innen des Instituts tragen zu diesem Diskurs maßgeblich bei? Wie wird über Nutzungspraktiken von Schulbauten gesprochen und inwiefern wurde am IfS über Mitbestimmung im Schulbau nachgedacht?

1 Mappe o, Inst. »Schulbau,« Grunds. Angelegenheiten.

2.2 Gründung des Instituts für Schulbau an der Universität Stuttgart

Das IfS ist 1964 an der Technischen Hochschule Stuttgart (dem Vorläufer der Universität Stuttgart) gegründet – man könnte sagen: erstritten – worden. Denn bereits seit 1956 wurde über die Gründung jenes Instituts mit dem Kultusministerium verhandelt.² Der erfolgreiche Ausgang dieser Verhandlungen lässt sich vor allem auf das Engagement und den Einfluss einer Person zurückführen, die den Schulbaudiskurs bereits seit vielen Jahren prägte. Der »Schulbaufachmann«³ Günter Wilhelm, der zunächst Assistent bei Paul Bonatz und seit 1953 Inhaber des Lehrstuhls für Baukonstruktion und Entwerfen II an der TH Stuttgart war, hatte in den 1950er Jahren u.a. die Silcherschule in Stuttgart geplant, die als erste Pavillonschule der Stadt hohe internationale Aufmerksamkeit und Anerkennung genoss.⁴ Zudem hatte sich Wilhelm durch zahlreiche Veröffentlichungen⁵ und auf internationalen Tagungen zum Thema Schulbau⁶ einen Namen gemacht. Als ehemaliger Stipendiat des prestigeträchtigen *Cultural Exchange Programs* gehörte er zu einer Gruppe von Wissenschaftler*innen, die maßgeblich dazu beitrugen, dass der Schulbau der BRD Anschluss an das internationale Diskursniveau fand.⁷ In einer Senats-sitzung am 13. November 1961 erklärte Günter Wilhelm gemeinsam mit dem Karlsruher

-
- 2 Vgl. Renz (2016), S. 258. Auch der ehem. Mitarbeiter des IfS Uwe Brandt beschreibt im Interview mit der Autorin: »Nachdem Professor Wilhelm also zehn Jahre das Kultusministerium beharkt hatte, ist dann das Institut für Schulbau eingerichtet worden« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018)). Zur Bedeutung der Hochschule Stuttgart zum Schulbau schon zur Kaiserzeit und dem Wirken von Theodor Fischer und Paul Bonatz vgl. Renz (2016), S. 16.
 - 3 Ebd., S. 219. Vgl. auch Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 46.
 - 4 Die Grundschule wurde als eine von zwei Schulen aus Deutschland in die erweiterte Auflage von Roths einflussreichem Werk *The New School* aufgenommen (Roth, *The New School. La Nouvelle École. Das Neue Schulhaus*. (1957)). Kerstin Renz verweist darauf, dass in den 1950er und 1960er Jahren »nahezu jede Gesamtdarstellung der westdeutschen Architekturszene die Silcherschule als vorbildliches Beispiel modernen Nachkriegs-Schulbauens auf[führt]« (Renz (2016), S. 175). Auch der ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiter Hannes Ingerfurth macht im Interview mit der Autorin darauf aufmerksam, wie zentral die Person Günter Wilhelm für den Schulbau der Nachkriegsjahre war (vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 46). Für den Einfluss Wilhelms vgl. auch Spieker, *Günter Behnisch. Die Entwicklung des architektonischen Werkes* (2005), S. 45. Eine weitere Schule von Wilhelm, die in der Ausstellung *Das Neue Schulhaus* 1953 gezeigt wurde, war die kleine Dorfschule in Esslingen-Aichschieß. Wilhelm entwarf 1958 in Zusammenarbeit mit Rolf Gutbier und Curt Siegel auch die Kollegiengebäude I und II (besser bekannt als K1 und K2) der Universität Stuttgart, in denen zeitweise auch das IfS untergebracht war.
 - 5 S. bspw. Wilhelm, »Wie können wir uns die Erfahrungen des Auslandes im Schulbau zunutze machen?« (1950); ders., »Wie bauen wir unsere Schulen?« (1951); ders., »Der gegenwärtige Stand des Schulbauwesens in der Bundesrepublik Deutschland und seine Entwicklungen in Bezug auf die Pädagogik« (1961).
 - 6 Er war bspw. Gastgeber der viel beachteten Schulbautagung an der TH Stuttgart im März 1950 mit über 600 Teilnehmer*innen (Renz (2016), S. 16), oder wirkte auch bei dem 5. Internationalen Kongress für Schulbaufragen und Freiluft-erziehung in der Schweiz (1953) mit.
 - 7 Für eine detaillierte Beschreibung des *Cultural Exchange Programs* und den Informationstransfer mit den USA und seinen Einfluss auf den Schulbau der 1950er Jahre vgl. ebd., S. 185–188. Renz sieht die Schulbauinstitute als mittelbare Folge des US-Informationstransfers: ebd., S. 256f. Als weitere Spezialisten für die »Neue Deutsche Schule« gelten die Architekten Paul Seitz (erster Baudirektor Hamburgs von 1953 und 1963) und Friedrich Wilhelm Kraemer (von 1945 bis 1946 Leiter des Hoch-

Professor Immanuel Kroeker,⁸ dass die Gründung eines Instituts für Schulbau »dringend erwünscht« sei.⁹ Im darauffolgenden Januar drängte die Abteilung für Architektur der TH Stuttgart das Kultusministerium Baden-Württembergs in einem Schreiben zu der Genehmigung des Instituts. Die Verfasser betonen, dass »Erzieher, Schulhygieniker und Architekten, einschließlich der Fachleute der staatlichen und kommunalen Bau- und Unterrichtsverwaltungen« die Gründung eines solchen Instituts seit Jahren gefordert hätten, dies jedoch nie zustande gekommen sei.¹⁰

Finanziell unterstützt von US-Behörden, war bereits 1951 an der TH München (Vorgänger der TU München) das Institut für modernen Schulbau gegründet worden, an dem Pädagog*innen, der Deutsche Werkbund und Architekt*innen des BDA zusammenarbeiteten.¹¹ Einige Jahre später, 1957, wurde an der TH Aachen (Vorgänger der RWTH Aachen) ein Schulbauinstitut gegründet, das zunächst Hans Mehrstens und ab 1962 Fritz Ellermann leitete.¹² Im Juli 1962 wurde mit der Gründung des *Schulbauinstituts der Länder* in Berlin (SBL, zunächst: *Schulbauinstitut Berlin*) durch die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) ein weiterer Meilenstein gesetzt.¹³ Zwei Jahre später genehmigte das Land

bauamtes und des Stadtplanungsamtes der Stadt Braunschweig, von 1946 bis 1974 Professor für Gebäudelehre und Entwerfen an der TH Braunschweig).

- 8 Neben der Technischen Hochschule Stuttgart war an dem IfS zunächst auch die Technische Hochschule Karlsruhe (Vorläufer des heutigen Karlsruher Instituts für Technologie, kurz: KIT) durch die Mitarbeit von Immanuel Kroeker beteiligt. Kroeker war von 1950–1951 Leiter des Schulbauinstituts der TU München und von 1961–1978 Professor für Baukonstruktion und Entwerfen in Karlsruhe.
- 9 Technische Hochschule Karlsruhe, Abteilung für Architektur, Protokoll der Senatssitzung vom 13. November 1961, Punkt »Verschiedenes,« Ziffer 13, 07.12.1961 s. p.
- 10 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur, Errichtung eines Instituts für Schulbau, 15.01.1962, S. 3. In Folge der auf internationaler Ebene agierenden Hygienebewegung setzte man sich Ende des 19. Jahrhunderts auch zunehmend mit Fragen der Sauberkeit, Belichtung und Belüftung von Schulen und Klassenräumen auseinander. Erklärtes Ziel war es, gesundheitliche Schäden bei Lehrer*innen und Schüler*innen zu verringern (vgl. Renz (2016), S. 36–41; vgl. Schmidt (1967), S. 221f.).
- 11 Vgl. Renz (2016), S. 63. Nach den Recherchen im Rahmen dieser Forschungsarbeit bestand dieses Institut nicht lange. Es wurden im Archiv des AM TUM keine ausreichenden Hinweise gefunden, um genauere Aussagen machen zu können. Fest steht jedoch, dass Kroeker an der Gründung des IfS in Stuttgart 1964 beteiligt war.
- 12 Dieses habe sich vorrangig jedoch dem Hochschulbau gewidmet (vgl. Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagswesen beim Kultusministerium Baden-Württemberg, Kennziffer 31827, 06.05.1968, S. 1f.). Im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit ließen sich keine Informationen darüber finden, bis wann dieses Institut als eigenständige Einrichtung bestanden hat. Auf Anfrage der Autorin teilt das Hochschularchiv (HArch) der RWTH Aachen mit, dass die letzte Nennung in den Akten des Archivs am 15. Februar 1971 erfolgt ist. In diesem Dokument geht es um die Aufnahme neuer Sonderforschungsbereiche in das Verzeichnis des Wissenschaftsrates. Die Aufnahme des Schulbaus wurde hier abgelehnt (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Aufnahme neuer Sonderforschungsbereiche in das Verzeichnis des Wissenschaftsrates, 15.02.1971). Im Laufe der Jahre wurde das Aachener Institut zu einem Teilbereich des Instituts für Gebäudelehre, das bis zur Neubesetzung des Lehrstuhls durch Prof. Anne-Julchen Bernhard im Jahr 2008 bestand (Renz, *Schulbauinstitute in der Bundesrepublik Deutschland* (2017), S. 14).
- 13 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur, Vorbereitung für den Besuch des Wissenschaftsrates am 26.01.1966. Ziele und Aufgaben des Sondergebietes »Schulbau«, 20.01.1966, S. 2. Lothar Juckel, ehemaliger Assistent von Hans Scharoun, leitete das SBL von 1963 bis 1970.

Baden-Württemberg schließlich ein eigenes Institut für Schulbau in Stuttgart. Günter Wilhelm leitete dieses nun, neben seinem Lehrstuhl, als erster Direktor.

Den Angaben des IfS zufolge arbeiteten die Institute Anfang der 1960er Jahre zusammen und koordinierten Forschungsarbeiten gemeinsam.¹⁴ Die Kooperationen blieben jedoch nicht auf Westdeutschland beschränkt.¹⁵ Im gesamten europäischen Raum setzten sich zu diesem Zeitpunkt bereits einige Einrichtungen mit Fragen des Schulbaus auseinander, mit denen auch das IfS, laut eigenen Angaben, zusammenarbeitete:¹⁶ die *Union Internationale des Architectes – Commission de Construction Scolaires* in Paris, das *Centre International de la Construction Scolaire* in Lausanne,¹⁷ das *Bouwcentrum*, welches Anfang der 1950er Jahre das *Informatie Centrum voor Scholenbouw* (ICS) in Rotterdam gründete,¹⁸ das *Statens Institut För Byggnadsforskning* ebenfalls mit einem Forschungsbereich für Schulbau

Günter Wilhelm war in diesem Berliner Institut, das selbst nicht an eine Universität angeschlossen war, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats und des Arbeitsausschusses Schulbautechnik. Das Institut in Berlin bestand bis 1985 und wurde schließlich in die *Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen* (ZNBW) überführt, die wiederum eine Institution der KMK war (vgl. Renz (2016), S. 258). Von ca. 1964 an beschäftigte sich das Institut für Bildungsforschung am Max-Planck-Institut ebenfalls mit Fragen des Schulbaus, der Fokus bestand hier jedoch auf Schulbaukosten (vgl. Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagswesen beim Kultusministerium Baden-Württemberg (1968), S. 2; vgl. auch Herzog, *Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau* (1965a)).

- 14 Vgl. Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1966), S. 2. Zu späteren Konflikten mit dem Berliner Institut vgl. Kapitel 2.5 dieser Arbeit.
- 15 Für den Schulbau in der DDR liegt, gerade was die 1960er Jahre angeht, kaum regional übergreifende Forschung vor. Für Primärquellen s. Ministerium für Volksbildung der DDR, *Schulbau in der DDR* (1968). Für Sekundärquellen zu den 1950er Jahren vgl. Scholz, *Schulbau in der DDR 1949–1989* (1990); Butter, »Waldidyll und Fensterband. Die Moderne im Schulbau der SBZ/DDR von 1945 bis 1951« (1998); Jochinke (2003); Renz (2016), S. 295–348. Für weitere Untersuchungen in diesem Gebiet scheint die Architektin Karola Bloch eine interessante Figur zu sein. Zu Beginn der 1950er Jahre entwarf sie Kindereinrichtungen und Kindergärten im Auftrag der *Deutschen Bauakademie* (DBA) und betreute bis zu ihrer Auswanderung 1961 nahezu alle Schema-Entwürfe der ersten vier Jahre der DBA. Als weiterführende Literatur hierzu empfehle ich König, »Der Kindergarten der Leipziger Baumwollspinnerei. Auf den Spuren von Karola Bloch« (2010).
- 16 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1966), S. 2f. Über diese internationale Zusammenarbeit spricht auch Uwe Brandt im Interview mit der Autorin (vgl. Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 204–210).
- 17 Günter Wilhelm war Mitglied des Komitees des Internationalen Schulbauzentrums in Lausanne (vgl. Wilhelm, Berufung des Unterzeichneten in das Komitee des Internationalen Schulbau-Zentrums in Lausanne, 29.06.1962).
- 18 Das ICS wurde 1955 gemeinsam vom *Bouwcentrum* in Rotterdam, dem Ministerium für Wohnungswesen und dem Bildungsministerium der Niederlande gegründet. Es handelt sich dabei um eine Stiftung, die sich auf die Bereiche Forschung, Beratung und Information im Schulbau konzentrierte. In den ersten Jahren waren die niederländische Zentralregierung und Kommunen die wichtigsten Kunden des ICS. Das ICS besteht bis heute (vgl. ICS Adviseurs, »Van het Informatie Centrum Scholenbouw naar ICSadviseurs« (o.J.) [Übersetzung der Autorin]). Im April 1978 richtete das IfS, im Anschluss an ein Seminar des ICS 1976 in Rotterdam, das Kolloquium »Neues Leben in alten Schulen« aus. Thijs J. Geursen vom ICS hielt hier einen Vortrag (vgl. Institut für Schulbau, Neues Leben in alten Schulen. Dokumentation über das Kolloquium in Stuttgart vom 12.-14.4.1978, 1978).

in Stockholm¹⁹ sowie das Österreichische *Institut für Schul- und Sportstättenbau* in Wien. Auch in den USA, genauer gesagt in New York, etablieren sich die *Educational Facilities Laboratories (EFL)*,²⁰ die für das IfS eine wichtige Bezugsgröße waren.

Sie alle arbeiteten – in unterschiedlicher Ausprägung – an der Entwicklung neuer Formen der Gestaltung im Schulbau, entwickelten Richtlinien und Raumprogramme, die dazugehörigen baulichen Anforderungen für neue Schularten oder übernahmen wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Doch warum wurde das Thema Schulbau überhaupt derart populär?

2.3 Rückblick | Konjunktur des Themas Schulbau von 1950 bis Mitte der 1960er Jahre

Zunächst lässt sich festhalten, dass der Schulbaudiskurs Ende der 1960er Jahre bereits voll im Gange war.²¹ Die Architekturhistorikerin Kerstin Renz charakterisiert in ihrer Monografie, mit der sie Grundlagenforschung zu der historischen Erforschung des Schulbaus geleistet hat, den Schulbaudiskurs der 1950er Jahre als »Testfall der Moderne«. Die Ideen der Moderne der 1920er und 1930er Jahre haben, so beschreibt Renz, eine »besondere Affinität zur Bauaufgabe Schule«²² gehabt. In der drängenden Schulraumnot²³ der Nachkriegsjahre begannen Architekt*innen und Hochschulplaner*innen nun in Anschluss an die Debatte der 1920er und 1930er Jahre über den idealen Schulbau in Theorie und Praxis zu verhandeln.²⁴ Renz macht außerdem darauf aufmerksam, dass

-
- 19 Das schwedische Nationale Institut für Bauforschung wurde im Jahr 2000 teilweise in das *Institute for Housing and Urban Research* an die Uppsala University überführt. Auf Anfrage der Autorin schildert eine ehemalige Mitarbeiterin des Instituts für Bauforschung, dass sich das Institut für Bauforschung zwar mit dem Thema Schulbau beschäftigt habe, es jedoch – entgegen der Angaben des Schreibens im Archiv des IfS – keine eigene Abteilung für Schulbau gegeben habe (vgl. Anonymous, E-Mail an Eva Zepp, 14.01.2019).
- 20 Die EFL wurden 1958 als Tochterinstitution der *Ford Foundation* gegründet. Auf dem Kolloquium 1978 hielt auch Ben Graves von den EFL einen Vortrag (vgl. Institut für Schulbau (1978)).
- 21 Eine »sehr lebendige Entwicklung« des Themas Schulbau in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre attestiert bspw. auch der Architekturkritiker Ulrich Conrads (Conrads, *Neue deutsche Architektur* 2 (1962)).
- 22 Renz (2016), S. 22.
- 23 Vgl. Dressel, »Schulraumnot und Schulbau: Ein Internationales Problem« (1956).
- 24 Vgl. Renz (2016), S. 22. Die Bildungshistorikerin Catherine Burke arbeitet in einer Studie ebenfalls Verbindungslinien zwischen der Moderne und dem Schulbau der Nachkriegszeit heraus – auch auf internationaler Ebene. Über die Moderne schreibt sie: »The view of the child as inherently creative and ready to respond to good design in everyday life infused progressive educational thinking and planning during these [1930s, Anm. der Autorin] years« (Burke, »Humanism, modernism and designing education: exploring progressive relations between Australia, New Zealand and the West Riding of Yorkshire 1930s-1970s« (2018b), S. 261.). Zum Rückbezug zwischen den 1920er und 1950er Jahren vgl. auch Hackelsberger, *Die aufgeschobene Moderne* (1985) sowie Klünker (1994), S. 7. Für Primärquellen zum Thema Schulbau in den 1920er Jahren vgl. etwa: May, »Die neue Schule« (1928).

der Schulbau schnell zum Vorzeigebispiel des Bauwesens der jungen Bundesrepublik avancierte.²⁵

In fast allen Bundesländern der BRD haben bereits nach 1949 Schulbautagungen stattgefunden.²⁶ 1950 veröffentlichte der Schweizer Architekt und Hochschullehrer Alfred Roth sein herausragendes Werk »Das Neue Schulhaus. The New School. La Nouvelle Ecole«²⁷, das für die westdeutsche Schulbauszene der 1950er und 1960er Jahre zu einer wichtigen Informationsquellen wurde.²⁸ Weitere einflussreiche Veröffentlichungen legten etwa Erika Brödner und Immanuel Kroeker, Wilhelm Berger, oder Karl Otto vor.²⁹ Im Anschluss an Überlegungen der Moderne wurde in den 1950er Jahren insbesondere über das Für und Wider von Flach- und Pavillonbauten, die Idee der »Schule im Grünen«³⁰ und Freiluftunterricht³¹ erneut heftig debattiert.³² Schon Mitte der 1960er Jahre zeichnete sich in dem Diskurs ein derart dichtes Feld an Publikationen und ein Bedürfnis nach Überblick und Sichtung ab, dass das SBL in Berlin 1968 die erste Schulbau-Bibliografie veröffentlichte.³³

25 Vgl. Renz (2016), S. 178–182. In dem 1956 erschienenen Buch *Neue Deutsche Architektur*, das einen Querschnitt der zeitgenössischen Baupraxis der Bundesrepublik zeigt, bilanziert der Architekt Hubertus Hoffmann: »Im Schulbau hat die deutsche Nachkriegsarchitektur ihren positivsten Beitrag geleistet. Hier haben wir das internationale Niveau durchaus erreicht und mit einzelnen Leistungen vielleicht sogar überschritten (Schulen von Wilhelm, Seitz, Krahn, Gottwald und Weber)« (Hatje, Hoffmann und Kaspar, Hg., *Neue deutsche Architektur* (1956), S. 12).

26 Für eine detaillierte Aufzählung s. Renz (2016), S. 246 und auch Krämer, Hg., »Tendenzen im Schulbau: Trends in School Design« (1967).

27 Für eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Buch vgl. Renz (2016), S. 158–162. Das internationale Gefüge, in dem der Schulbau zu dieser Zeit situiert wird, kommt bereits durch den mehrsprachigen Titel des Buches zum Vorschein.

28 Vgl. ebd., S. 161.

29 Vgl. Brödner und Kroeker, *Schulbauten* (1951); Berger (1960); Otto (1961); Otto war später Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des SBL. Spätere relevante Veröffentlichungen sind etwa: Budde und Theil, *Schulen. Handbuch für die Planung und Durchführung von Schulbauten* (1969), Budde und Theil sind ehemalige Studierende von Günter Wilhelm; vgl. darüber hinaus auch Krämer, Hg. (1967). Der Karl Krämer Verlag ist zu dieser Zeit nicht nur einer der führenden Verlage im Bereich der Architektur (u.a. Herausgeber der Zeitschrift *architektur wettbewerbe*), sondern auch eine wichtige Diskursplattform im Bereich des Schulbaus. Schon Ende der 1960er Jahre liegen bei dem Verlag 15 (teilweise zweisprachige) Veröffentlichungen unter dem Schlagwort »Schulbau« vor. Für Annäherungen an das Thema aus pädagogischer bzw. schulpraktischer Sicht vgl. Bauer, *Schulbau pädagogisch gesehen* (1963); Gross, Hg., »Unterrichtsreform und Klassenraum« (1963).

30 Vgl. etwa Gollwitzer, *Schulen im Grünen* (1956) und Dressel, »Schulen im Grün« (1963).

31 Vgl. etwa das Manuskript von Kroeker, Ideen zum Schulbauwesen. Die moderne Schule ist die Schule im Freien., o.J.b. Für den generellen Einfluss der Freiluftbewegung auf Schularchitektur vgl. Châtelet, »Der Zug der Freiluft. Die Freiluftschulen in Europa (1904–1953)« (2008). Mit ihrem fünften und letzten internationalen Kongress für Schulbaufragen und Freiluft-erziehung 1953 erlosch die Freiluftschulbewegung weitestgehend. Zur Bedeutung der Freiluftschule und der »Pavillonsschule im Grünen« im Nationalsozialismus vgl. Renz (2016), S. 95f.

32 Vgl. ebd., S. 353 und Juckel, S. 7.

33 In der Schulbaubibliografie 3 aus dem Jahr 1969 werden im Bereich »Schulbau-Theorie« alleine 92 Quellen aufgeführt, die im Zeitraum 1966–1969 erschienen sind (darunter auch ausgewählte fremdsprachige Quellen). Im Bereich »Schulbaurichtlinien« werden für etwa den gleichen Zeitraum 26 Quellen genannt. Weitere thematische Bereiche sind »Schulbau-Kosten, -ökonomie, Finanzierung« oder »Rationalisierung im Schulbau« (s. Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg.,

Kerstin Renz arbeitet heraus, dass all diese Arbeiten vor allem ein enormer Neuerungswille vereint.³⁴ Der Wunsch nach Erneuerung und Aufbruch, der Glaube an Fortschritt, der Blick in das »Morgen« kommt bereits zum Vorschein, wenn man sich die Titel der Bücher anschaut, die in dieser Zeit veröffentlicht wurden.³⁵ Den Akteuren Günter Wilhelm und Alfred Roth war es ein besonderes Anliegen, die Richtlinien für den Schulbau einer umfassenden Reform zu unterziehen. Wie verstaubt die Strukturen des Schulbauwesens waren, kam auf der Stuttgarter Schulbautagung 1950 zum Vorschein: So sei in Ausschuss 2 über eine Neufassung der amtlichen Schulbauvorschriften beratschlagt worden, die noch aus dem Jahr 1870 stammten.³⁶ Jedoch stießen die Architekt*innen mit ihren Vorhaben immer wieder auf Widerstand in den Ministerien, die die alten Richtlinien lediglich überarbeiten wollten.³⁷ Renz beschreibt auch, wie sich die Arbeitsweise der Fachleute änderte: Es entstand vor allem ein reger europäischer und transatlantischer Informationstransfer. An der Aufgabe Schulbau arbeiteten um 1960 weltweit interdisziplinäre Teams nach dem Vorbild des »Neuen Bauens«. Wissenschaftliche Erhebungen, der internationale Diskurs und ein Anspruch an höchste Funktionalität und Rationalisierung des Planungs- und Bauablaufs bildeten die Grundlage ihrer Arbeit.³⁸

Darüber hinaus wurde zu diesem Zeitpunkt die Architekturausstellung als wichtiges Medium wiederentdeckt. Günter Wilhelm und Maximilian Debus, damals Professor für Gestaltung am Lehrstuhl für Zeichnen und Modellieren in Stuttgart, zeigten 1951 im Landesgewerbeamt die Wanderausstellung *Schulbau heute und morgen*, noch bevor Alfred Roth als Chef-Kurator mit der nach seinem Buch benannten Ausstellung im Zürcher Kunstgewerbemuseum im Jahr 1953 international für Aufsehen sorgte.³⁹ Auf der 12. Mailänder Design- und Architekturtriennale 1960, die sich unter dem Titel *La casa e la scuola* explizit der Schulbauentwicklung widmete,⁴⁰ versetzte die als Prototyp errichtete *Prefab School* des britischen Architekten William Dan Lacey das Fachpublikum in Staunen. Im Jahr 1967 besuchten zudem 75.000 Besucher die 2. Internationale Schulausstellung in der

»Schulbau-Bibliographie 3: Literaturhinweise zu Fragen der Schulbauplanung« (1969)). Eine Auflistung und biografische Informationen zu Architekt*innen und Pädagog*innen, die die zeitgenössische Debatte prägten, ist in Daniel Blömers Dissertation zu finden (s. Blömer, *Topographie der Gesamtschule* (2011), S. 79f.).

34 Vgl. Renz (2016), S. 248f.

35 Vgl. die bereits erwähnte Ausstellung *Schulbau heute und morgen*, die bereits erwähnten Bücher *Das Neue Schulhaus* (Roth), *Schulbau von heute für morgen* (Berger), sowie: Fischer, Hg., »Neue Wege im Schulbau« (1953); Drewelow, *Die Schule der Zukunft* (1962); Krämer, Hg., *Schulbau für morgen. School-building for the Future* (1969) und Peters, Schwarze und Günther, *Die neuen Schulen* (1969). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die allgemeine Planungseuphorie und aufkeimende Futurologie (vgl. Rudloff, »Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms« (2003), S. 260).

36 Renz (2016), S. 248.

37 Ebd.

38 Ebd., S. 351f.

39 Im AM TUM liegt ein informatives undatiertes Rezensionsskript von Immanuel Kroeker dazu vor: Kroeker, Der Radschlag im Schulhausbau. Ein Bericht über die Ausstellung: »Das neue Schulhaus« in Düsseldorf, o.J.a. Bei der Ausstellung handelte es sich ebenfalls um eine Wanderausstellung.

40 Die Kuratoren sind mit Alfred Roth und Karl Otto keine Unbekannten.

Westfalenhalle in Dortmund, die seinerzeit die einzige Bildungsmesse in der Bundesrepublik war.⁴¹ Hier wurden in Kooperation mit dem SBL nicht nur Fotos, Modelle und Pläne zeitgenössischer Schulbauten gezeigt, sondern auch ein *Tag des Schulbaus* mit verschiedenen Diskussionskreisen veranstaltet.⁴²

Insgesamt, so lässt sich laut Renz schließen, sei »keine andere Bauaufgabe [...] in den Nachkriegsjahren mit derart strategischem Inszenierungsaufwand in den Mittelpunkt eines breiten öffentlichen Diskurses gerückt [worden] wie die Schule.«⁴³ Damit lenkt sie den Blick auch auf die erhebliche politische Konnotation der Debatte. Während die Nutzungspraktiken der Schulbauten im Nachkriegsdeutschland zunächst sehr eng mit den Erinnerungen an das NS-Regime verbunden waren,⁴⁴ habe sich insbesondere unter dem Einfluss des Informationstransfers mit den USA und ihrer Reeducation-Politik allmählich eine »Idealvorstellung von der ›New School‹ als Symbol einer neuen Humanität und grenzüberschreitenden Völkerverständigung«⁴⁵ entwickelt. Die weitreichende Politisierung der Schulbaupraxis in den 1950er Jahren legt Kerstin Renz mit Fallstudien von fünf Architektenbiografien dar. Anhand der Lektüre zeitgenössischer Architekturkritiker*innen zeigt die Autorin auf, dass die Schulen von Günter Wilhelm, Paul Seitz und Friedrich Wilhelm Kraemer erstmals in der Geschichte des Schulbaus des 20. Jahrhunderts stärker von politischen und architektonischen denn von pädagogischen Prämissen beeinflusst gewesen sind.⁴⁶

41 Vgl. Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg., *Baut Schulen! Schulbau als pädagogische Aufgabe* (1968), S. 3.

42 Zu den – ausschließlich mit Männern besetzten – Diskussionskreisen gehörten u.a. Günter Behnisch, Wilhelm Berger, Lothar Juckel, Karl Otto, Paul Seitz und Günter Wilhelm. Letzterer wird im Inhaltsverzeichnis jedoch nicht erwähnt. Ein Bericht zu der Ausstellung ist zu finden bei: Brändli, »2. Internationale Schulausstellung in Dortmund. 3. bis 11. Juni 1967« (1967). Eine weitere Ausstellung »Schulen Bauen« findet 1966 im Wiener Bauzentrum statt. Geleitet wurde diese von Wilhelm Schütte, dem ehemaligen Leiter der Unterabteilung für Schulbau im Frankfurter Stadtbauamt unter Ernst May.

43 Renz (2016), S. 355.

44 Ebd., S. 178f. Die Autorin erwähnt hier u.a. Fahnenappelle im Schulhof, Schulen, die als Luftschutzräume dienten, oder Sirenen, die bei Luftalarm häufig von Schuldächern ausgegangen seien (ebd., S. 179).

45 Ebd., S. 22. Das Stichwort der »Humanität« ist dabei – auch auf internationaler Ebene – von besonderer Bedeutung. Catherine Burke weist in ihrer oben genannten Studie nach, dass der Gedanke, die »Humanität« des Schulbaus zu erhöhen, auch eine bestimmte Gruppe von Akteuren aus Australien, England und Neuseeland verband. Diese wollten die Schule in einer Weise neu gestalten, die die demokratischen Lebensverhältnisse in der Nachkriegswelt wiederbeleben würden (vgl. Burke (2018b)). Zum Stichwort der Humanität vgl. auch Maguire und Murray, *Humanes Bauen. Schulen, Studentenhäuser, Kirchen, Wohnhäuser* (1975).

46 In der Form seien die Schulen ihrem Inhalt gewissermaßen voraus gewesen (vgl. Renz (2016), S. 182). Auch Juckel beschreibt in seinem »Plädoyer für einen neuen Schulbau« 1967, man sei »bemüht« gewesen, »eine der pädagogischen Konzeption gemäße architektonische Gestaltung zu finden«. Jedoch dürfe nicht verschwiegen werden, dass auch Schulbauten entstanden seien, »die vielleicht von der Gestaltung der Baukörper oder Fassaden her gesehen zeitgenössisch und modern in Erscheinung treten, aber pädagogisch bedingten funktionalen Notwendigkeiten oft nur geringen räumlichen Ansatz boten.« Er resümiert: »Eine Augenweide? – sicherlich oft, ein angenehmer Aufenthalt? – gewiss nicht immer« (Juckel, »Plädoyer für einen neuen Schulbau« (1968), S. 7).

2.4 Boom! | Entwicklungslinien um das Thema Schulbau ab Mitte der 1960er Jahre

Spätestens Mitte der 1960er Jahre zeichnete sich im Bereich des Schulbaus eine Zäsur ab, von der lange Zeit nicht klar war, wohin sie führen würde – einige Korridore öffnen, verlegten und schlossen sich. Diese Epoche wird später auch unter dem Stichwort eines architektonischen »Scheitern[s] der ›neuen Schule‹«⁴⁷ verhandelt.⁴⁸ Wir betreten den Diskurs also zu einem denkbar spannungsreichen Moment.

Zunächst erfolgt nochmals ein kleiner Schritt zurück: Seit Mitte der 1950er Jahre zeichnete sich in der BRD ein großes Bevölkerungswachstum ab, das dazu führte, dass das Thema Schulbau – allein aus praktischen Gründen – immer mehr an Bedeutung gewann. Den Erinnerungen des ehemaligen Mitarbeiters des IfS Uwe Brandt zufolge seien viele Schulen, die Mitte der 1960er Jahre eröffnet wurden, bei ihrer Eröffnung schon zu klein gewesen.⁴⁹ Günter Wilhelm argumentierte in einem Schreiben an das Kultusministerium im Jahr 1962, in dem er sich für die Errichtung des Instituts stark machte, dass allein in Baden-Württemberg im Laufe der 1960er Jahre »große Geldmittel«⁵⁰ für den Schulbau aufgewendet würden. Damit diese »sinnvoll eingesetzt werden«⁵¹, sollte den jeweiligen Verantwortungsträger*innen ein Institut zur Verfügung stehen, das sie fachlich berät. Wilhelm betonte dabei immer wieder eine erhöhte Dringlichkeit, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Darüber hinaus zeigte er sich überzeugt, dass »in allen Ländern der Erde [ein] ausgesprochener Mangel an geschulten Fachkräften«⁵² herrsche, die bei einem Aufbau des Schulwesens und Durchführung der Schulbauprogramme aktiv mitwirken könnten.

Tatsächlich erreichte der »Schulbauboom« Ende der 1960er Jahre in der BRD seinen Gipfel.⁵³ Lothar Juckel führt 1967 Bedarfsfeststellungen der Kulturministerkonfe-

47 Kühn (2009), S. 286. Kühn bezieht sich bei seiner Analyse in erster Linie auf eine Kritik von Wilhelm Kücker (Kücker, »Die neuen Schulen« (1977)).

48 In der Forschung spricht man auch von den »langen sechziger Jahren« (1955/57–1973), deren Wurzeln im vorangegangenen Jahrzehnt liegen und in der darauffolgenden Dekade noch nachwirkten (vgl. Metzler, »Geborgenheit im gesicherten Fortschritt: Das Jahrzehnt von Planbarkeit und Machbarkeit« (2003), S. 779).

49 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018).

50 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 2. Den Fokus auf wirtschaftliche Gesichtspunkte bestätigt auch Brandt im Interview mit der Autorin (vgl. Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 893–894).

51 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 2. Brandt spricht ebenfalls davon, dass es Wilhelm darum gegangen sei, »sinnvoll« neuen Schulbau zu betreiben« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 213).

52 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 2.

53 Vgl. Institut für Schulbau, Werkstattbericht 6, 1977; Renz (2016), S. 27; Schneider, »Die Suche nach dem idealen Schulbau im 20. Jahrhundert« (1998), S. 56; Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 505f. Juckel spricht 1967 auch davon, dass Gemeinden und Städte mehr als ein Fünftel ihrer Bauinvestitionen im Schulbau angelegt haben (vgl. Juckel (1968), S. 7). Für Westdeutschland konnten keine genauen statistischen Angaben gefunden werden. In der Schweiz ging man für den Kanton Zürich bspw. noch 1969 davon aus, dass sich die Anzahl der SchülerInnen bis 2000 um rund 110 % vermehren würden, was 240 neue Schulbauten bedeutet hätte (vgl. Pfromm, Pfromm und Peverelli, »Non scolae discimus« (1969), S. 453.).

renz auf, nach denen man von einem Anstieg der Schüler*innenzahlen um zwei Millionen und einer Verdoppelung des gesamten Unterrichtsraumbestands in allgemein- und berufsbildenden Schulen innerhalb des Jahrzehnts 1960–1970 ausging.⁵⁴ Doch während man über Wilhelms Schulbauten noch urteilte, dass sie zwar eine neue Pädagogik ermöglichen, sich jedoch nicht zwangsläufig daraus entwickelten,⁵⁵ mischten sich neue Impulse der Pädagogik und Didaktik in die Auseinandersetzung. Am Ende des Jahrzehnts werden Klaus Pfromm, Absolvent der Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG Ulm) und ab 1972 Professor für Stadtplanung in Kassel, et al. in der einflussreichen schweizerischen Architekturzeitschrift *werk* bilanzieren: »Man kann ohne Untertreibung feststellen: Eine neue Didaktik steht zur Verfügung, mit all den dazugehörigen technischen Hilfsmitteln.«⁵⁶ Was war geschehen?

2.4.1 Bildungsreformen

In der kultur- und bildungspolitischen Literatur über die 1960er Jahre wird von einem erheblichen Modernisierungsdruck berichtet, der auf dem westdeutschen Bildungssystem lastete.⁵⁷ In den 1950er Jahren konzentrierten sich, so resümierte der Kultusminister des Landes Baden-Württemberg, Wilhelm Hahn, die »Energien im Bildungswesen [...] auf die Wiederherstellung geordneter äußerer Verhältnisse«⁵⁸, was bedeutete, dass man insbesondere an die Vorkriegszeit anknüpfte und auch Strukturen der Besatzungsmächte übernommen habe.⁵⁹ Im Zeitzeug*innengespräch zu dieser Arbeit wird außerdem darauf aufmerksam gemacht, dass das Bildungswesen bis 1945 in erheblichem Maße von nationalsozialistischem Gedankengut durchsetzt war.⁶⁰ Das betraf beispielsweise das Personal der Schulen und Schulverwaltungen, aber auch neue Schulbücher mussten nach dem Zweiten Weltkrieg erst entwickelt und auf den Markt gebracht werden.

Zu Beginn der 1960er Jahre zeigte sich, dass diese restaurativen Bemühungen um die Reorganisation nicht ausreichen würden. Vergleichsstudien wie die 1963 von der OECD-veröffentlichte Untersuchung über den Bedarf an wissenschaftlichem und technischem

54 Juckel (1968), S. 8.

55 Vgl. Renz (2016), S. 128.

56 Pfromm, Pfromm und Peverelli (1969), S. 453. Diego Peverelli gehörte mit Lucius Burckhardt zum Redaktionsteam der Zeitschrift *werk*. Biografische Daten zu Renate Pfromm konnten im Rahmen der Recherche für diese Arbeit nicht gefunden werden.

57 Für Primärquellen vgl. Baden-Württemberg Arbeitskreis Schulmodell, *Modellschulen in Baden-Württemberg* (1968). Den von Kultusminister Wilhelm Hahn verfassten Beitrag beginnt er mit dem Unterkapitel »Die Schule als Mittelpunkt von Reformen«. Vom »Reformdruck« spricht auch Uwe Brandt im Gespräch mit der Autorin (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 115). Für Sekundärquellen vgl. bspw. Rieger-Ladich, »Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungen nach 1945,« (2014), S. 70f. Rieger-Ladich führt aus, dass auch die Erziehungswissenschaft sich diesem Modernisierungsdruck ausgesetzt sah.

58 Baden-Württemberg Arbeitskreis Schulmodell (1968), S. 5.

59 Vgl. ebd.

60 Vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 48–50. »Pädagogisch war da nix, denn die Lehrer stammten noch aus der Nazi-Zeit. Nach dem Krieg ist inhaltlich [in der Pädagogik, Anm. der Autorin] gar nichts passiert, eher technisch« (ebd., 49–59).

Personal in den OECD-Ländern legten ernüchternde Ergebnisse vor.⁶¹ Im Jahr 1964 erschütterte die pointierte, weit über die Grenzen der Bildungspolitik bekannte Artikelseerie des Pädagogen Georg Picht, in der er die »deutsche Bildungskatastrophe«⁶² verkündete, die weitestgehend mit der Konsolidierung beschäftigte Bildungspolitik. Die in dem damals auflagestarken politischen Wochenblatt *Christ und Welt* erschienene Artikelserie, in der Picht eine rasche Bildungsreform der Volksschulen fordert, wird auch in den Interviews, die die Autorin mit Zeitzeug*innen führte, immer wieder als Referenz aufgeführt und erscheint als geradezu zitierpflichtig, wenn über die Bildungsreformen der 1960er Jahre gesprochen wird. Sowohl Uwe Brandt als auch Hannes Ingelfurth und Wolf Reuter erklären, dass Pichts Artikel zu einer neuen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für das Bildungssystem beitrug und auch den Nährboden für die Arbeit des IfS bildeten.⁶³ Dass Pichts Aufsatz so präsent in der Erinnerung der ehemaligen Mitarbeiter ist, mag nicht nur an der Tatsache liegen, dass die Veröffentlichung und Gründung des Instituts in dasselbe Jahr (1964) fallen, sondern auch an der erheblichen medialen Präsenz Pichts, die der Historiker Nicolai Hannig herausstellt.⁶⁴

Ab Mitte der 1960er Jahre folgte das, was Anweiler et al. »das knappe Jahrzehnt der großen Bildungsreformen«⁶⁵ nennen. Fragen des Bildungswesens nahmen, so die Autor*innen, für zehn Jahre einen hohen politischen Stellenwert ein, was dazu geführt habe, dass auf beinahe allen Gebieten der Bildung Reformen eingeleitet worden seien.⁶⁶ Der Anstoß zu diesen Reformen sei in der BRD, anders als in der DDR,⁶⁷ vor allem von einer »bildungspolitisch aktiv gewordenen Öffentlichkeit«⁶⁸ ausgegangen.

61 Vgl. Wüstenrot Stiftung, Hg., *Schulen in Deutschland* (2004). In diesem Zusammenhang ist insbesondere Friedrich Edding hervorzuheben, der die OECD beriet und als Professor für Bildungsökonomie in Frankfurt a.M. als einer der Ersten auf den Rückstand der BRD bezüglich der Bildungsinvestitionen und der quantitativen Entwicklung des Bildungswesens im internationalen Vergleich aufmerksam machte (Rudloff (2003), S. 267f.). Er veröffentlichte bspw. schon 1963 im Handelsblatt den Artikel »Eine Wendung zur aktiven Kulturpolitik« (15./16./3.1963), der jedoch ein wesentlich geringeres Presse-Echo als Pichts Artikel hatte. Edding veröffentlichte auch eine Studie zum Schulbau: Edding, »Schätzungen des Baubedarfs für Schulen (1961–1980)«, (1966).

62 Die Serie erschien wenig später im Taschenbuchformat: Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964). Die genannte OECD-Studie nutzte Picht als eine empirische Grundlage für ihre Kritik am deutschen Bildungssystem. Für einen kritischen Blick auf den »Medienintellektuellen« Georg Picht empfehle ich: Hannig, »Georg Picht: Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit« (2018).

63 Dazu Brandt: »Die Initialzündung kam von Georg Picht, darüber ist die Diskussion über das Schulwesen in Gang gekommen« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 86f.); vgl. auch Hannes Ingelfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 110–113; 1045–1048; vgl. Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 88–90.

64 Vgl. Hannig (2018).

65 Anweiler et al., *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990* (1992), S. 21.

66 Ebd., S. 20. Die umfassenden Reformen führen dazu, dass rückblickend von einem »Bildungsboom« gesprochen wird (vgl. Rudloff (2003); Rohstock, *Von der »Ordinarienuniversität« zur »Revolutionszentrale«?* (2009), S. 17).

67 In der DDR habe es sich, so die Autor*innen, um einen politisch zentral gesteuerten Prozess gehandelt und die Bemühungen zur Reformation hätten im »Zeichen der wissenschaftlich-industriellen Revolution« gestanden (Anweiler et al. (1992), S. 20).

68 Ebd., S. 22.

2.4.2 Planungseuphorie

Mit dem Krisenbewusstsein, das zu einem neuen Ausloten des Bildungssystems führte,⁶⁹ und einem gleichzeitig aufkeimenden »zukunftsverliebten Techno-Optimismus«⁷⁰ rückt Anfang der 1960er Jahre die Überzeugung ins politische Denken und Handeln, dass man mit der Einführung von Planungselementen die bildungspolitische Modernität und Zukunftsgewandtheit »unter Beweis« stellen könne.⁷¹ Diese Epoche wird in der Rückschau entsprechend auch als »Planungsboom«⁷² bezeichnet. Damit ist hier jedoch nicht nur die architektonische Planung gemeint. Vielmehr wurde Planung ganz allgemein als rationale Form der Politik verstanden, von der man sich erhoffte – mittels »empirischen, informationsgesättigten Analysen der Gegenwart« einerseits und »wissenschaftlich fundierten Zukunftsprojektionen andererseits«⁷³ –, den »Notstand«⁷⁴ des westdeutschen Bildungswesens wieder in den Griff bekommen zu können.⁷⁵ Grundsätzlich habe es, so die Historikerin Gabriele Metzler, kaum einen Bereich gegeben, der zu jener Zeit »nicht Gegenstand von Planungs- und Steuerungsphantasien gewesen wäre«, jedoch gehörten Bildungs- und Forschungspolitik zu den prominentesten Beispielen dieser Entwicklung.⁷⁶ Der Zeithistoriker Wilfried Rudloff spricht davon, dass Bildungsplanung sogar als »eine Art Zauberformel«⁷⁷ gegolten habe. Zu dieser Zeit entstanden Institutionen wie der Deutsche Bildungsrat mit dem Anliegen, mehrstufige Entscheidungshilfen zu entwickeln, um langfristige Perspektiven in die Bildungspolitik einzubringen. Basierend auf möglichst genauen Prognosen der quantitativen Entwicklung des Bildungswesens, legte der Bildungsrat weit vorausschauende Bedarfs- und Entwicklungspläne (bspw. durch das Modell der Ist- und Soll-Analyse) vor, machte Strukturvorschläge (z.B. den Strukturplan für das Bildungswesen 1970) und berechnete die entsprechenden finanziellen Anforderungen. Ganz allgemein lässt sich beobachten, dass die wissenschaftliche Politikberatung nun in stärkerem Maße in die politische Praxis rückte.⁷⁸ Die Vorstellung von einer Planbarkeit der Zukunft hatte jedoch nicht nur technokratische Züge: Planung sei auch als Versuch verstanden worden, die demokratische Praxis und das Leitbild der »mündigen Gesellschaft« zu verankern, die es durch politische Planung zu erarbeiten gelte.⁷⁹

69 Vgl. dazu auch Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 110–113.

70 Pias, »Hollerith gefiederter Kristalle: Kunst, Wissenschaft und Computer in Zeiten der Kybernetik« (2008), S. 104.

71 Rudloff (2003), S. 259. Als historische Quelle vgl. auch Edding, *Auf dem Wege zur Bildungsplanung* (1970).

72 Hockerts, »Einführung zur Sektion III: Planung als Reformprinzip« (2003), S. 249.

73 Metzler (2003), S. 787.

74 Rudloff (2003), S. 259.

75 Vgl. ebd.

76 Metzler (2003), S. 777. Metzler spricht hier auch von einer »Planungseuphorie« (vgl. ebd., S. 785).

77 Rudloff (2003), S. 259.

78 Vgl. Hockerts (2003), S. 249. Auf den Konnex Rationalität und Wissenschaft geht auch Metzler ein (vgl. Metzler (2003), S. 787).

79 Vgl. ebd., S. 792f.

2.4.3 Bildung als volkswirtschaftliche Ressource

Gleichzeitig, so beschreibt Wolf Reuter, habe man Bildung in der Zeit des »Sputnik-Schocks« als einen Faktor im ökonomischen Gefüge entdeckt, als Faktor, der ins »Profitkalkül« der Volkswirtschaft gepasst habe.⁸⁰ So begründen Theodore W. Schultz (1961), Edward Denison (1962) und Gary S. Becker (1964) mit ihren Arbeiten Anfang der 1960er Jahre die Humankapitaltheorie als einen zentralen bildungsökonomischen Theorieansatz.⁸¹ Etwa zur gleichen Zeit legte Friedrich Edding, Leiter der Abteilung Ökonomie des Bildungswesens an der Hochschule für Internationale Pädagogik in Frankfurt a.M., grundlegende Arbeiten zur Ökonomie des Bildungswesens vor.⁸² Darin wies er als einer der Ersten in Deutschland auf die Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichem Wachstum und Bildungsinvestitionen hin.⁸³ Auch im Bereich des Schulbaus bediente man sich dieses Argumentationsstrangs. Im Abschlussgespräch zum *Tag des Schulbaus* auf der 2. Internationalen Schulausstellung 1967 rechtfertigte Wilhelm Berger, der Bremer Oberschulrat und Schulplaner, seinen Aufruf für ein stärkeres Engagement für die Aufgaben der Bildung explizit damit, dass Bildung ein »Wirtschaftsfaktor«⁸⁴ sei.

Von 1965 bis 1973 verdreifachten sich denn auch die Netto-Bildungsausgaben der BRD von Bund, Ländern und Gemeinden.⁸⁵ Zudem zeigte sich in diesem Zeitraum eine steil ansteigende Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen: Die Schüler*innenzahlen an Realschulen und Gymnasien verdoppelten sich⁸⁶ – und doch stammten 1965 bspw. nur 6,4 % aller Abiturient*innen aus Arbeiter*innenfamilien.⁸⁷ So gewannen auch Fragen sozialer Gerechtigkeit immer mehr an Bedeutung. Dabei wurde, neben der Diskussion um neue Unterrichtsmethoden und Bildungsziele, ausdrücklich über neue Schulformen nachgedacht, die das dreigliedrige Schulsystem durchlässiger machen sollten.

80 Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 120–121. Vgl. auch Jessen, »Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre« (2004).

81 Vgl. Schultz, *The Economic Value of Education* (1963); Denison, *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us* (1962); Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (1964). Basierend auf dem hypothetischen Dreischritt der Wirksamkeits-, Produktivitäts- und Investitionsthese, geht diese Theorie, vereinfacht gesprochen, davon aus, dass das Bildungsniveau positive Auswirkungen auf den Wohlstand einer Volkswirtschaft hat (vgl. Hummelsheim und Timmermann, »Humankapital und Bildungsrendite – Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften« (2010), S. 125).

82 Vgl. etwa Edding, »Bildung und Wirtschaft. Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesens« (1960); ders., *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* (1963).

83 Vgl. Rudloff (2003).

84 Schulbauinstitut der Länder in Berlin (1968), S. 67.

85 Anweiler et al. (1992), S. 23.

86 Ebd.

87 Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland, *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Lattmann, Weißkirchen (Wiesloch), Dr. Meinecke (Hamburg), Büchner (Speyer), Dr. Enders, Kretkowski, Peiter, Dr. Staudt, Dr. Steger, Thüsing, Voigt (Frankfurt), Wüster, Frau Schuchardt, Dr.-Ing. Laermann, Schäfer (Mainz), Möllemann, Hölscher und der Fraktionen der SPD, FDP zur Bildungspolitik* (1978), S. 23, Tabelle 16.

Diese Entwicklungen im Bereich der Bildungspolitik und Pädagogik beeinflussten den Schulbau nachhaltig. Mit der Schaffung von großflächigen, additiven Schulzentren für bis zu 2000 Schüler*innen, in denen die weiterführenden Schulen nebeneinander bestehen konnten, reagierte man nicht nur auf den prognostizierten massiven Anstieg der Schüler*innenzahlen, sondern plante auch Fachräume, die allen beteiligten Schulen zur Verfügung stehen sollten.⁸⁸ Im Rahmen sogenannter Schulversuche wurden in einigen Bundesländern eine begrenzte Anzahl von – jeweils unterschiedlich ausgerichteten – Gesamt- und Ganztagschulen gebaut, die, flankiert von wissenschaftlichen Begleituntersuchungen, die Potenziale einer auf innere Differenzierung fokussierten Pädagogik ausloten sollten.⁸⁹ Welche Rolle diese Impulse für die Arbeit des IfS spielen, geht aus den Ausführungen zum Bauwettbewerb des beruflichen Schulzentrums Biberach/Riss hervor, welcher seit 1969 vom IfS begleitet wurde. Auf den »Modellcharakter in bildungsplanerischer und pädagogisch-didaktischer Hinsicht« wird dort im ersten Unterkapitel explizit eingegangen und auf den »Grundsatz gleicher Bildungschancen« verwiesen.⁹⁰ Auch im Hochschulwesen fanden diese Reformbestrebungen ihren architektonischen Widerhall: Hier sei beispielhaft auf die spektakuläre, massentaugliche Megastruktur der Ruhr-Universität Bochum verwiesen. Von einer der ersten neu errichteten Universitäten in der BRD versprach man sich eine Signalwirkung für die strukturellen Reformen der Ruhr-Region.⁹¹

Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass Lothar Juckel vom SBL im Untertitel seiner Schrift *Plädoyer für einen neuen Schulbau* aus dem Jahr 1967 den »Schulbau als pädagogische Aufgabe« definiert, der die Reformbestrebungen explizit unterstützt.⁹² Er

88 Vgl. Blömer (2011), S. 61.

89 Vgl. Edelstein und Veith, »Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart« (2017); vgl. auch Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 115–120. Für weitere Literatur zu bau- und bildungshistorischen Perspektiven der Gesamtschule vgl. Blömer (2011); Mattes, *Das Projekt Ganztagschule* (2015). Die Bildungshistorikerin Monika Mattes analysiert in ihrer Monografie das Ganztagsgymnasium Osterburken, an dessen Planung das IfS maßgeblich beteiligt war (vgl. ebd., S. 167–188).

90 Institut für Schulbau, »Werkstattbericht 2« (1969), S. 6. Gleich zu Beginn des Werkstattberichts heißt es zudem: »Im Gegensatz zu den konventionellen vorwiegend an Kosten und traditioneller Pädagogik orientierten Raumprogrammen entwickelte das IfS im Rahmen der Kostenlimits über die Nutzungsplanung neue vorwiegend an Wirtschaftlichkeit und neuen pädagogischen Konzeptionen orientierte Raumprogramme als Entwurfsunterlage für die projektierenden Architekten« (ebd., S. 1).

91 Vgl. Hoppe-Sailer, Jöchner und Schmitz, »Einführung« (2015a), S. 10. Die Universität nahm 1965 ihren Lehrbetrieb auf.

92 Juckel (1968), S. 6. Auch Wolf Reuter beschreibt diese Zäsur im Bereich des Schulbaus: »Sagen wir mal so, wenn man Schulbau betrieben hat vor dieser Sechziger-Jahre-Zeit, dann war Schulbau ein Thema, wie man da die Normalklassen an Fluren entlang macht und dann hat man noch ein paar Lehrerzimmer gehabt und ein paar Sonderklassen. Das war Schulbau. [...] So, und jetzt kommt auf einmal ein ganz anderer Einfluss rein, mit der Bildungskatastrophe. [...] Diese pädagogische Konzeption als Hintergrund für Schulbau wurde erstmal in den Schulbau überhaupt reingenommen« (Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 400–419).

spricht gar von einer »Halbzeit im Schulbau«⁹³, bei der es darum gehe, das Vergangene zu reflektieren und sich gleichzeitig den Aufgaben der Zukunft zuzuwenden. Die Prinzipien des Schulbaus würden dabei neu ausgerichtet. Dies betreffe zum einen eine »Rationalisierung«⁹⁴ und zum anderen eine »Pädagogisierung des Schulbaus«⁹⁵ mit dem Ziel, »ein Maximum an Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten«.⁹⁶ Dabei bleibt in weiten Teilen unklar, was diese pädagogische Aufgabenstellung tatsächlich beinhaltet. In seinem Vortrag bezieht sich Juckel nicht etwa auf konkrete Ergebnisse der bildungs- oder erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern mit Zitaten von Johann Amos Comenius und Johann Heinrich Pestalozzi auf tradierte Positionen aus dem Bereich der humanistischen Didaktik und Pädagogik, in denen die pädagogischen Anforderungen an einen Schulbau vage bleiben.⁹⁷ Er setzt damit auf ein konsensfähiges Verständnis von Pädagogik, eine tiefergehende, kritische Auseinandersetzung mit widerstreitenden Kräften im Bereich der Pädagogik bleibt aus.

Im konservativ regierten Baden-Württemberg⁹⁸ habe man das Thema der Gesamt- und Ganztagschulen »mit spitzen Fingern«⁹⁹ angefasst und sich »mit am heftigsten«¹⁰⁰ dagegen gewehrt. Den Kompromisszwängen der Großen Koalition (1966–1972) ausgesetzt, entschied sich das Kultusministerium unter Führung von Wilhelm Hahn (CDU) dazu, sehr vereinzelt Modellschulen einzurichten.¹⁰¹ Bei der Planung dieser Schulen,

93 Juckel (1968), S. 7. Er betont dabei, dass dieser Begriff zwar mit den neuen quantitativen Anforderungen im Schulbau zusammenfalle, dieser jedoch deutlich darüber hinausgehe und vielmehr auf den Ausbau einer differenzierteren Auswahl von Bildungswegen verweise (vgl. ebd., S. 8f.).

94 Ebd., S. 8. Im letzten Teil seines Aufsatzes geht Juckel ausführlich auf die weitere Entwicklungstendenz der Rationalisierung im Schulbau ein und fordert bspw. »katalogartig[e]« Raumprogramme (ebd., S. 12). Einen Fokus auf diesen Aspekt legt auch Daniel Blömer in seiner Lesart des vorliegenden Plädoyers (Blömer (2011), S. 62f.). Auch für das IfS spielt das Stichwort der Rationalisierung ab spätestens 1967 eine wichtige Rolle. So wurde sie vom Kultusministerium zum Versuchsschulmodell in Weinheim neben der pädagogischen Konzeption auch für eine Untersuchung der Möglichkeit der Rationalisierung im Schulbau beauftragt. Nach Definition des IfS bedeutet Rationalisierung eine Produktivitätssteigerung bei der pädagogischen Nutzungsintensität, beim Planungsvorgang und bei der Bauausführung (kompaktere Bauformen) sowie bei Betriebs- und Unterhaltungskosten (vgl. Institut für Schulbau (1969), S. 80). Zu dem sich verändernden Begriff der Rationalisierung im Schulbau vgl. auch Kühn (2009), S. 288.

95 Juckel (1968), S. 8.

96 Ebd., S. 9.

97 Comenius habe vom Schulhaus bspw. erwartet, »daß es ein angenehmer Aufenthalt sein soll: und »eine Augenweide von innen und außen. Das Schulzimmer muß hell, rein und überall mit Bildern geschmückt sein« (Juckel zitiert hier Comenius, führt jedoch keine Quellenangabe an, vgl. ders. (1968), S. 4.). Zudem spricht Juckel recht allgemein von einer »offenen Pädagogik« oder der »Demokratisierung des Schullebens« (ebd., S. 11).

98 Ministerpräsidenten waren von 1958–1966 Kurt Georg Kiesinger und von 1966–1978 Hans Filbinger (beide CDU).

99 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 325.

100 Ebd., 117.

101 Hahn war von 1964 bis 1978 Kultusminister des Landes. Ehemalige Mitarbeiter*innen des IfS beschreiben, dass das Ministerium die Einführung dieser neuen Schulform mit großer Skepsis betrachtete. Die Überlegungen gehen sogar so weit, dass man diese Schulformen nur deshalb eingesetzt habe, um nachzuweisen, dass diese nicht funktionierten (vgl. ebd., 323f.). Andere Zeitzeug*innen betonen, dass Hahn, selbst promovierter Theologe, einen hohen wissenschaftlichen

etwa in Markdorf (kooperatives Bildungszentrum), Osterburken (Ganztagsgymnasium) und Weinheim (Gesamtschule), wurde das IfS insbesondere bei den Wettbewerbsverfahren, d.h. bei der Ausschreibung, Vorprüfung und bei der Arbeit des Preisgerichts, stark involviert. Wie oben bereits angedeutet, war die wissenschaftliche Politikberatung im Rahmen der Bildungsplanung, insbesondere in Baden-Württemberg, ausgeprägt. Außer dem IfS wurden Universitätsinstitute bspw. mit Schwerpunkten in der Bildungsforschung stark eingebunden.¹⁰² Christoph Feldtkeller, ein ehemaliger Mitarbeiter des IfS, beschreibt die Zuständigkeit des IfS wie folgt: »Das Ministerium wollte eine neue Schulform und wusste nicht wie. Die dachten sich: ›Da können die vom IfS mal feststellen, welche Räumlichkeiten das braucht‹.«¹⁰³ Im Hinblick auf die allgemein herrschende Unsicherheit im Bildungswesen ergänzt Hannes Ingerfurth, einer der ersten wissenschaftlichen Mitarbeiter am IfS, dass eben genau darin der Nährstoff für die Arbeit des IfS bestanden habe.¹⁰⁴

2.5 Institutionelle Verknüpfungen

Will man die Situation rund um die Gründung des IfS verstehen, ist auch auf institutionelle Verknüpfungen mit dem Ministerium einzugehen. Mit der Planung der Silcherschule hatte Günter Wilhelm auch deswegen für Aufsehen gesorgt, da die Planung von Schulen in den 1950er Jahren keineswegs in der Hand freier Architekten, sondern bei den Bauämtern lag.¹⁰⁵ Dies änderte sich in den darauffolgenden Jahrzehnten erst schrittweise, womit sich die enge Verbindung auf institutioneller Ebene zwischen dem Land Baden-Württemberg und dem Institut erklären lässt. Obwohl Wilhelm in den oben zitierten Schreiben erklärt, dass das IfS »alle [...] an der Entwicklung des Schulbaus Beteiligten«¹⁰⁶ unterstützen will, tritt gleich zu Beginn die enge Verknüpfung zwischen Kultusministerium und Institut zu Tage. Zwar war die Grundausrüstung des Instituts aus regulären Haushaltsmitteln der Universität finanziert,¹⁰⁷ doch die Gelder für Forschungen und Beratungen des IfS kamen aus Sondermitteln des Ministeriums.¹⁰⁸ Darüber hinaus

Anspruch an die Überlegungen zu neuen Schulformen stellte. Er initiierte auch die wissenschaftliche Schriftenreihe des Kultusministeriums »Bildung in neuer Sicht« (vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 142f.).

102 Laut Rudloff habe das Kultusministerium unter Wilhelm Hahn »enge Arbeitsbeziehungen« mit Dahrendorfs Tübinger Institut für Soziologie und dem Baseler Institut für angewandte Wirtschaftsforschung geknüpft (Rudloff (2003), S. 278).

103 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 8–9. Dazu Wolf Reuter: »Und dann sagt das Ministerium, ›Leute, wir wollen mal in Baden-Württemberg als Prototyp ein Gesamtschulprojekt genehmigen und da macht mal‹« (Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 799–801).

104 Vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 1046f.

105 Renz (2016), S. 173f.

106 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 2.

107 Vgl. Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 887–888.

108 Vgl. Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagswesen beim Kultusministerium Baden-Württemberg (1968), S. 2. Prof. Wilhelm hat im Jahr 1977 darüber hinaus Sachbeihilfe von der DFG eingeworben. Für welches Projekt genau die Mittel gedacht waren, ist in dem Schreiben nicht angegeben (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Antrag vom 05.10.1976, 04.05.1977).

wird in der Stellungnahme zur Gründung angegeben, dass das Institut mitwirken wolle bei der »Vorbereitung, Durchführung und kritische[n] Auswertung« von Modellschulen, »die von kommunalen oder staatlichen Auftraggebern durchgeführt werden«. ¹⁰⁹ Auch der ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiter Michael Dietz, der von 1978 an am IfS tätig war, beschreibt, dass das Institut vor allem in Hinblick auf die Ganztagschulreform in erheblichem Maße vom Land beauftragt war. ¹¹⁰

Die Sonderfinanzierung aus außerordentlichen Haushaltsmitteln ist unterschiedlich hoch gewesen, sodass am Institut zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich viele Angestellte arbeiteten. ¹¹¹ Dabei war das Fortbestehen des Instituts keineswegs selbstverständlich: »Die außerordentliche Finanzierung [des Ministeriums, Anm. der Autorin] deutet ja schon in der Bezeichnung an, dass man die am leichtesten zurücksetzen kann«, beschreibt Uwe Brandt. Insofern war das IfS immer auch abhängig von politischen Stimmungslagen und fiel diesen auch knapp 30 Jahre später zum Opfer.

Bereits 1969, also nur fünf Jahre nach der Gründung, gab es seitens des Ministeriums das erste Mal konkrete Bestrebungen, das Institut wieder zu schließen. ¹¹² In einem Schreiben an den Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagswesen beim Kultusministerium wurde im Hinblick auf das SBL, dessen wissenschaftlichem Beirat auch Wilhelm angehörte, gefordert, dass die Landesmittel »für denselben Zweck nicht an zwei Stellen eingesetzt werden« ¹¹³ sollten. In dem Schreiben wurde ferner vorgeschlagen, dass das Berliner – und eben nicht das Stuttgarter Institut – um etwa zehn bis elf Personen auf Kosten der Bundesländer erweitert werden sollte. Den Instituten werden – anders als noch 1966 von Seiten des IfS beteuert (vgl. Kapitel 2.2) – eine »unzureichende[] Koordination« und »ungute[] Konkurrenzttigkeiten« ¹¹⁴ vorgeworfen.

Bei dieser Referenz zu der Zusammenarbeit der Schulbauinstitute ist auf ein »Manifest« der Architekt*innengruppe *Aktion 507* anlässlich einer oppositionellen Ausstellung zu den Berliner Bauwochen 1968 hinzuweisen. In einer Passage des insgesamt 166 Seiten starken Dokuments kritisieren die jungen bzw. angehenden Architekt*innen der TU Berlin nicht nur die Westberliner Schulbauplanung, sondern nehmen auch explizit auf

109 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 4.

110 »Das Institut war ja auf diese Ganztagschulreform [...] zunächst mal stark vom Land beauftragt, diese Schulform mit den Pädagogen, Psychologen, mit dem ganzen interdisziplinären Team zu entwickeln, wenn ich es richtig in Erinnerung habe« (Nazif Kirelli und Martin Dietz, interviewt von Eva Zepp (2018), 665–667).

111 Vgl. Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 893–895. Dies entspricht auch den Angaben, die dazu im Archiv des Instituts zu finden sind: Demnach stieg die Mitarbeiter*innenzahl zum Sommersemester 1971 (und dem sich anbahnenden Direktorenwechsel von Wilhelm zu Kroner) auf mehr als 14 an und nahm ab dem Sommersemester 1972 sukzessiv ab, bis sie im Wintersemester 1981/82 nur noch bei drei Personen lag (vgl. Institut für Schulbau, Mitarbeiter, o. D.).

112 Vgl. Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagswesen beim Kultusministerium Baden-Württemberg (1968), S. 2.

113 Ebd. Aus dem Schreiben geht hervor, dass eine Person diesen Vorschlag machte. Um wen es sich dabei handelt, ist in dem Bestand nicht belegt.

114 Ebd. Dieses Konkurrenzverhältnis wird auch von Hannes Ingerfurth und von einer*m ehemaligen Mitarbeiter*in bestätigt, der*die anonym bleiben möchte (vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 1405–1406; Anonymous, interviewt von Eva Zepp (2018), 704–705).

»Schulbauinstitute« Bezug.¹¹⁵ Unter dem Titel »Wo uns der Schul drückt« werfen sie der Berliner Schulbauforschung vor, dass diese »ohne Einfluss auf den Schulbau« sei (Abb. 1).¹¹⁶ Gleichzeitig skizzieren sie ein Bild davon, wie der Prozess einer progressiven, interdisziplinären Schulbauplanung unter der Beteiligung von Schulbauinstituten, aber auch von Schüler*innen und Eltern aussehen könnte. Mit einem »Preis ausschreiben«, bei dem es die »Teilnahme an einer Unterrichtsstunde in einer Berliner Schulklasse mit permanenter Querlüftung, garantierter Vertikalmindestbeleuchtungsstärke«¹¹⁷ zu »gewinnen« gibt, verspotten sie die Entwicklungen im Westberliner Schulbau. Dieses Dokument ist zum einen Ausdruck der Unzufriedenheit mit dem Schulbau, wie sie sich auf Seiten junger Architekt*innen um das Jahr 1967 formiert. Zum anderen verweist es auch auf die Unzulänglichkeiten, die in der Schulbauforschung (und offenbar auch in der Arbeit der Institute) beobachtet wurden.

In einer ersten Zwischenbilanz lassen sich die skizzierten Entwicklungslinien um die Gründung des IfS in drei zusammenhängenden Punkten zusammenfassen:

1. Mitte der 1960er Jahre knüpft das Thema Schulbau keineswegs an lose Enden an: Bereits in den 1950er Jahren werden im Schulbau Ideen der Moderne fortgeführt, gleichzeitig gewinnt das Stichwort des »humanen Bauens« an Bedeutung. Zunehmend sieht sich der Schulbau einer Politisierung ausgesetzt. Er wird zu einem der Vorzeigebispiele des westdeutschen Bauwesens und findet Anschluss an das Diskursniveau der westlichen Staatengemeinschaft. Akteure wie Günter Wilhelm setzen sich jahrelang für die Gründung eines Instituts für Schulbau ein.
2. In den 1960er Jahren kommt es zu einer enormen Ausdehnung des Bildungswesens, was gemeinhin auch als »Bildungsexpansion« beschrieben wird.
 - a. Zum einen führt das massive Bevölkerungswachstum bis Mitte der 1960er Jahre zu einem höheren Bedarf an Unterrichtsräumen. Der Schulbauboom erreicht aus quantitativer Sicht Ende der 1960er Jahre seinen Gipfel.
 - b. Zum anderen wird jedoch auch der qualitative Umbau der Bildungsstrukturen gefordert. Innovationsbemühungen aus den Bereichen der Pädagogik und Didaktik nehmen Fragen sozialer Gerechtigkeit stärker in den Blick. Dies führt dazu, dass neue Schulformen erprobt werden, für die auch neue bauliche Grundlagen geschaffen werden sollen.
 - c. Bildung wird zunehmend als volkswirtschaftliche Ressource und als Wachstumsfaktor verstanden und erhält dadurch einen hohen gesellschaftspolitischen Stellenwert.

115 Vgl. Aktion 507, *Manifest* (1967), s. p. Ob damit auch auf das IfS Stuttgart Bezug genommen wurde, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Außer am Schulbau üben die Autor*innen insbesondere Kritik an den Berliner Mietpreisen, am Wohnungsbau, der Wettbewerbspraxis sowie der Stadtplanung und -sanierung.

116 Ebd., s. p.

117 Ebd., s. p. Eine der Fragen dieses »Preis ausschreibens« lautet: »2. Warum finden Schulversuche in dafür nicht geeigneten Räumen statt? a) Um den Versuch zu testen? b) Um aus neu alt zu machen? c) Um zu zeigen, daß Versuche sowieso zu nichts führen?« (ebd., s. p.).

3. Die Krisenszenarien, die die Rückständigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Leistungsvergleich beschreiben, haben auch »mobilisierende Elemente«. ¹¹⁸ Der aufkommende gesamtgesellschaftliche Fortschrittsglaube führt Anfang der 1960er Jahre zu einer Planungseuphorie in der Bildungspolitik. Das Versprechen der Entwerfbarkeit der Zukunft führt zu einem verstärkten Einzug wissenschaftlicher Methoden in die politische Praxis.

2.6 Wie arbeitete das IfS?

Zunächst lässt sich festhalten, dass am IfS, anders als scheinbar am Aachener Schulbauinstitut, ¹¹⁹ von Beginn an ein interdisziplinäres Team von Forscher*innen arbeitete. ¹²⁰ Bereits bei der Gründung habe Einigkeit darüber bestanden, »daß die Arbeit innerhalb des Instituts für Schulbau im Zusammenwirken mit Vertretern der Medizin, Soziologie, Landesplanung u.a., d.h. interfakultativ, erfolgen sollte.« ¹²¹ In weiteren Dokumenten zur Einrichtung des IfS werden außerdem die Fachbereiche der Pädagogik und Psychologie aufgeführt. ¹²² Auf die interdisziplinäre Zusammensetzung des Teams wurde von Beginn an, auch aus externer Sicht, immer wieder aufmerksam gemacht. ¹²³ Der ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiter und Architekt Nazif Kirelli erinnert sich daran, dass die Architekt*innen am Institut teilweise sogar in der Unterzahl gewesen seien. ¹²⁴ Eine andere Zeitzeugin gibt an, dass es aufgrund der interdisziplinären Ausrichtung, gerade was die Methodenwahl anging, auch zu Auseinandersetzungen gekommen sei, was die

118 Rohstock (2009), S. 17. Zur Dichotomie der historischen Entwicklung des Planungsgedankens vgl. auch Metzler (2003), S. 796.

119 In dem oben zitierten Schreiben aus dem HArch der RWTH Aachen begründet die DFG die Ablehnung der Aufnahme des Schulbaus in das Verzeichnis des Wissenschaftsrates damit, dass bei dem Aachener Forschungsvorhaben keine Kooperation mit Pädagog*innen stattgefunden habe. Die antragstellende Gruppe hätte das »wesentliche Problem der Wechselwirkung zwischen Didaktik und Schulbau nicht gesehen« (Deutsche Forschungsgemeinschaft (1971), S. 2).

120 Auch das geometrische Netzwerk mit einzelnen Knotenpunkten im Logo des IfS verweist auf die interdisziplinäre Ausrichtung des Instituts (s. dazu das Deckblatt dieses Kapitels). An den Architekturfakultäten der TU Berlin und Stuttgart ist das Interesse mit anderen Fachbereichen zusammenzuarbeiten zu jener Zeit grundsätzlich gewachsen (vgl. Gribat, Misselwitz und Görlich, »Zeitzeugen und Fundstücke« (2017b), S. 33). Die Zeithistorikerin Susanne Schregel arbeitet heraus, wie der Gedanke der interdisziplinären Wissenschaft in den 1960er Jahren – in Anlehnung an US-amerikanische Vorbilder – begann, »eine verbreitete wissenschaftliche Zielvorstellung zu markieren« (Schregel, »Interdisziplinarität im Entwurf: Zur Geschichte einer Denkform des Erkennens in der Bundesrepublik (1955–1975)« (2016), S. 3).

121 Technische Hochschule Karlsruhe, Abteilung für Architektur (1961),

122 Vgl. etwa Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 4. In dem oben bereits zitierten Schreiben aus dem Jahr 1966 wird unter dem Punkt »Verbindungen innerhalb der Hochschule« auch auf den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik der Universität Stuttgart verwiesen. In demselben Schreiben werden unter »Verbindungen außerhalb der Hochschule« die Lehrstühle für Pädagogik und Soziologie der Universität Tübingen angegeben (vgl. Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1966)).

123 Vgl. u.a. Pfromm, Pfromm und Peverelli (1969), S. 454.

124 Vgl. Nazif Kirelli und Martin Dietz, interviewt von Eva Zepp (2018), 895–896.

Zusammenarbeit jedoch letztendlich befruchtet hätte.¹²⁵ Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch, dass es im Zuge der Studienreformen an der Universität Stuttgart offiziell anerkannt wurde, wenn Architekt*innen Seminare aus anderen Bereichen, wie bspw. der Pädagogik besuchten, was denn auch Mitarbeiter*innen des IfS taten.¹²⁶

Die »Organisation der Arbeit«¹²⁷ am IfS sollte, laut Wilhelms Schreiben aus dem Jahr 1962, konzeptuell in drei Bereiche gegliedert werden. Der Bereich »Studien und Forschung« war den Programmen, den Konstruktionsmethoden und der Bauausführung des Schulbaus gewidmet – und zwar im Sinne einer »Erfüllung der pädagogischen Erfordernisse im architektonisch guten Bau«.¹²⁸ Im zweiten Gebiet der »Anwendung« standen die Planung und Beratung bei Modellschulen im Mittelpunkt. Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass das Institut, anders als es an dieser Stelle den Eindruck erwecken mag, keine Gebäudeplanung durchführte. Vielmehr hat es in Zusammenarbeit mit den Schulämtern und Ministerien Programme für die Ausschreibung von Architekt*innenwettbewerben (siehe oben) erstellt.¹²⁹ Im dritten Bereich, den Wilhelm als »Dokumentation« definiert, sollten Projekte und Bauten »von besonderer Qualität«¹³⁰ festgehalten und aufbereitet werden. Gleichwohl sah man sich noch vor Gründung des IfS dazu gezwungen, auf seine »relativ bescheidene [...] Auslegung«¹³¹ zu verweisen.

Walter Kroner, der seit 1965 akademischer Rat am IfS war, übernahm 1972 die Direktion des Instituts. Kroner unterschied Anfang der 1980er Jahre noch zwei Tätigkeitsfelder des Instituts und tat dies in Hinblick auf eine zeitlich-prozessuale Ebene: Er benannte einerseits die »Ermittlung und Entwicklung von Planungsgrundlagen«, d.h. die Bedarfsplanung, Standortplanung, Programmentwicklung, Nutzungsplanung. Andererseits sprach er von der »Überprüfung von Planungsergebnissen« mit Nutzungskontrolle, Nutzungsuntersuchungen, wissenschaftlichen Begleituntersuchungen.¹³² Während Günter Wilhelm die Arbeit über Kategorien der Theorie und Praxis, eher über ein »Innen« und »Außen« des akademischen Betriebs definierte, drückte sich in Walter Kroners Definition ein stärker ausgeprägtes prozessuales Denken aus, das sich zwischen den Bereichen eines »Davor« und »Danach« bewegt. Kroner, so kann man folgern, dachte die Tätigkeit des IfS, zumindest in der Tätigkeitsbeschreibung, stärker im Hinblick auf das Werden von Gebäuden und nimmt auch ihre Nutzung in den Blick.

Weshalb Günter Wilhelms und Walter Kroners Ausführungen hier so dezidiert aufgeführt werden, hat einen weiteren Grund. Schaut man sich das Vokabular einmal genauer an, erkennt man, dass bei beiden von »Erfüllung von Erfordernissen«¹³³, dem

125 Anonymous, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 322–325.

126 Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 179–180.

127 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 4.

128 Ebd.

129 Dies wurde auch als »Programmierung« bezeichnet (Feldtkeller, »Nutzungsplanung und Nutzungsstudium« (1973a).

130 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 4.

131 Ebd., S. 2.

132 Institut für Schulbau, 0113 Institut für Schulbau, 1983, S. 14.

133 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1962), S. 4.

»guten Bau«¹³⁴, »Ermittlung von Grundlagen«¹³⁵, »Überprüfung«¹³⁶ von Ergebnissen, »Nutzungskontrolle«¹³⁷, »wissenschaftliche[r] [...] Begleituntersuchung«¹³⁸ die Rede ist.¹³⁹ Auch der Gebrauch sogenannter morphologischer Kästen (auch »Zwicky-Box« genannt, Abb. 2) unterstreicht das Bestreben, die Planungs- und Entwurfsentscheidungen am IfS auf wissenschaftliche Basis zu stellen. Durch die Bildung von Matrizen wird dabei, vereinfacht gesprochen, versucht, Entscheidungskomplexe der Planung zu erfassen, zu zerlegen und durch Kreuzung verschiedener Parameter neue Problemlösungen zu erkennen.¹⁴⁰ Auch Kerstin Renz spricht davon, dass sich Günter Wilhelm, inspiriert von der prosperierenden Schulbauforschung in den USA, in Stuttgart für eine »stärkere Ausrichtung der Fakultät als wissenschaftliche Forschungsinstitution«¹⁴¹ einsetzte und die Schulbauforschung als genuine Aufgabe der Hochschule definierte.¹⁴² Sie beschreibt ein »neues Selbstverständnis einer angewandten Lehre und Forschung an der Stuttgarter Architekturfakultät«¹⁴³ und legt dar, wie sich Wilhelm zunehmend an der Vorstellung eines Architekten orientiert, der – noch vor allem künstlerischen Selbstverständnis – Wissenschaftler sei, der nach »empirisch-analytischen Kriterien forscht, entwirft und baut«¹⁴⁴. Dieses Verständnis von einer an empirisch messbaren Kriterien orientierten Schulbauforschung hat auch Walter Kroner – zumindest in Teilen – übernommen. Damit schreibt sich das IfS in Diskurslinien ein, mit denen sich einige

134 Ebd.

135 Ebd.

136 Institut für Schulbau (1983), S. 14.

137 Ebd.

138 Ebd.

139 Ähnliches Vokabular lässt sich auch in einem Schreiben Günter Wilhelms aus dem Jahr 1969 an den Rektor der Hochschule zur Vorbereitung für den Besuch des Wissenschaftsrats finden. Wilhelm unterteilt die Ziele des Instituts dabei in zwei Dimensionen: Innerhalb der Hochschule sollten Studierende für »die großen, komplexen Architekturaufgaben für unser Bildungswesen« qualifiziert und ebenso befähigt werden, »an verantwortlicher Stelle zu helfen die Schulbauaufgaben unserer Gesellschaft zu besten Ergebnissen zu führen« (Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1966), S. 3). Außerhalb der Hochschule nahm man sich zum Ziel, als beratende Institution bei »Modellfällen aller Schularten [...] qualitative Akzente pädagogischer und baulicher Art« zu setzen, »deren Vorbild und Auswertung die Qualität und Wirtschaftlichkeit des gesamten Schulbaues [sic] heben sollen« (ebd.). Darüber hinaus fällt auf, dass sich Günter Wilhelm erneut an einem »Innen« und »Außen« der Institution der Universität orientiert: hier, im Inneren der Universität, die akademische Ausbildung der Studierenden, die später der Gesellschaft dienen sollen, und dort, außerhalb des universitären Bereichs, die Beratungsdienstleistungen, die weitreichende Strahlkraft haben sollen.

140 Zur Anwendung der morphologischen Methode am IfS vgl. etwa Feldtkeller, Zur Nutzungsplanung im Schulwesen, 1973b, S. 29f. Zu Bedeutung der Methode für den architektonischen Entwurf dieser Zeit vgl. Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 50.

141 Renz (2016), S. 256.

142 Hochschulforschung im Bereich Architektur und Pädagogik habe es in Westdeutschland zuletzt in den 1920er Jahren gegeben (ebd.). In den USA richteten sich Architekturfakultäten bspw. am IIT Chicago und MIT Cambridge als wissenschaftliche Forschungsinstitutionen aus. Wilhelm besuchte diese Institute während seines USA-Aufenthalts, was ihn nachhaltig geprägt haben soll (ebd.).

143 Ebd.

144 Ebd.

Forscher*innen der Stuttgarter Architekturfakultät zu dieser Zeit auseinandersetzen.¹⁴⁵ In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass das IfS – mit dem Schulbauinstitut in Aachen – zu den einzigen Schulbauinstituten in Westdeutschland gehörte, die überhaupt direkt an eine Hochschule angebunden waren. Auch im europäischen Vergleich ließen sich im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit keine Hinweise auf eine vergleichbar enge institutionelle Verknüpfung von Universitäten und Einrichtungen, die zum Thema Schulbau arbeiteten, finden.

2.6.1 Die Außenseite des IfS an der Universität Stuttgart: Operations Research, »Verwissenschaftlichung« und eine neue Forschungslust

Wer sich in den 1960er Jahren über die Campus der namhaften Architekturfakultäten der USA, Großbritanniens oder Deutschlands bewegt hat, würde, Berichten von Zeitzeug*innen zufolge, schnell bemerkt haben, dass die Forderungen nach Formalisierung und »Verwissenschaftlichung« der architektonischen Planung in die Hörsäle drängten und beherrscht von frisch gegründeten Student*innenzeitschriften aufgegriffen wurden.¹⁴⁶ Auch wenn diese Entwicklungen heute beinahe in Vergessenheit zu geraten scheinen,¹⁴⁷ spielen sie doch eine wesentliche Rolle, um die Arbeitspraktiken des IfS zu erfassen. Der Begriff der »Verwissenschaftlichung« erweist sich dabei jedoch bereits nach kurzer Zeit als nur begrenzt tragfähig, weil offenbar ganz unterschiedliche Zugriffe und Bedeutungen darin lagern. Umso wichtiger erscheint es, diese unterschiedlichen diskursiven Setzungen zu beleuchten.

Grundsätzlich ist darauf zu verweisen, dass in den USA bereits in den 1950er Jahren wegweisende Publikationen zum »Operations Research« (OR) entstanden sind.¹⁴⁸ Lehrbücher wie die *Introduction to Operations Research*¹⁴⁹ von C. West Churchman, Russell Ackoff und Leonard Arnoff befördern das große Interesse an Bewertungsverfahren, die sich bald nicht mehr nur auf unternehmerische oder militärische Kontexte beziehen. Das in dieser Arbeit verhandelte Stichwort der »Verwissenschaftlichung« beschreibt Bestrebungen von Architekt*innen, Planer*innen und Designer*innen Anschluss an die-

145 Vgl. auch Wolf Reuters Aussage im Interview mit der Autorin: »Aber beide Universitäten [Stuttgart und Berlin, Anm. der Autorin] setzten eine Zeitlang auf diese Verwissenschaftlichung. Und da passt das Schulbauinstitut [der Universität Stuttgart, Anm. der Autorin] sehr gut rein« (Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 165–166). Vgl. dazu auch Gribat, Misselwitz und Görlich, Hg., *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte um 1968* (2017a).

146 Reuter spricht gar von einer »erotischen Beziehung« zwischen Design und Wissenschaften (Reuter, »... den Dualismus zwischen rationaler und intuitiver Tätigkeit auflösen« (2003), S. 94.).

147 Vgl. Fezer, *Planungsmethodik gestern* (2007), S. 5.

148 OR ist ein Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre, das zum Ziel hat, mathematische Verfahren (z.B. Verfahren der mathematischen Optimierung oder Modelle der Spieltheorie) zur Unterstützung von Entscheidungsprozessen zu entwickeln und einzusetzen. OR hat vornehmlich in der Zeit des Zweiten Weltkriegs im U-Boot-Krieg und der Radarentwicklung eine entscheidende Rolle gespielt. So versuchten Großbritannien und die USA militärische Entscheidungen mithilfe mathematischer Methoden zu verbessern. Nach dem Krieg wurden die Methoden zunehmend auch im Bereich der Industrie angewandt. In Großbritannien ist OR als »Operational Research« bekannt. (vgl. Lübbecke, »Operations Research (OR)« (2018)).

149 Churchman, Ackoff und Arnoff, *Introduction to Operations Research* (1957).

se neuen Ideen zu finden. Sie nehmen sich zum Ziel, den reflexiv-analytischen Blick für das Planen und Entwerfen zu schärfen, Entwurfsprozesse zu fundieren und Bewertungsurteile nicht länger subjektiven Intuitionen zu überlassen.¹⁵⁰ Die Aufmerksamkeit wandert somit vom Erscheinungsbild des Objekts zum Prozess, zur Produktion, zu den Methoden seiner Herstellung.¹⁵¹ Auch bei den Architekturstudent*innen westdeutscher Universitäten wuchs Mitte der 1960er Jahre zunehmend ein gewisses Misstrauen gegenüber der Praxis und der Tradition der Planung, während gleichzeitig die Faszination für die Theorie, die wissenschaftliche Erörterung immer größer wurde: Die Nachprüfbarkeit von Thesen, das Interesse an quantitativen Bewertungsverfahren und Nutzwertanalysen gewann an Bedeutung.¹⁵² »Die Forschungslust war beträchtlich«¹⁵³, beschreibt der Architekturkritiker Manfred Sack den Zeitgeist jener Jahre. Studierende richteten sich mit den Forderungen, so erinnert sich der Stadtforscher und Zeitzeuge Klaus Brake, auch gegen das Expertentum einer spezifischen Gruppierung des akademischen Personals:

»Die Professoren versuchten uns natürlich zu vermitteln, um was es bei Architektur ging. Unserer Ansicht nach wurden dabei viele Entscheidungen ›aus dem Bauch‹ getroffen. [...] Das war uns alles viel zu irrational, wir wollten über Entscheidungen zumindest ernsthaft diskutieren.«¹⁵⁴

Zeitgleich zu diesen Entwicklungen ist auch eine professionelle Differenzierung innerhalb der Ausbildung von Architekt*innen zu verzeichnen, auf die hier nur verwiesen werden kann.¹⁵⁵ Trotz der Konjunktur dieses Themas dämmerten den Akteur*innen von Beginn an die Fallstricke einer so gelagerten disziplinären Ausrichtung. Der Begriff der »Verwissenschaftlichung« befand sich, wie wir sehen werden, in gewisser Weise auch immer in Opposition zu sich selbst und es lag (und liegt auch heute) keineswegs nur das eine Verständnis davon vor.

Eine der wenigen Arbeiten, die diese Entwicklungen an den Architektur fakultäten einer strukturellen Aufarbeitung unterzieht, ist der Band *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte*.¹⁵⁶ Darin thematisieren die Autor*innen Nina Gribat et

150 An dieser Stelle sei auf den Begriff des Antiakademismus verwiesen, der ebenfalls verhandelt wird, wenn über die Student*innenbewegungen der 1960er Jahre gesprochen wird. Dieser befindet sich nicht im Gegensatz zum Stichwort der »Verwissenschaftlichung«. Vielmehr beschreibt er den Generalangriff auf die Ordinariatenuniversität und richtet sich damit ebenfalls gegen die Machtfülle von Lehrstuhlinhaber*innen (vgl. Kraushaar, »Unter den Talaren...« Ein Gespräch mit Wolfgang Kraushaar über den Antiakademismus der Studentenbewegung« (2017), S. 168f.). Eine frühe Reflexion der Tendenz der »Verwissenschaftlichung« (ebenso wie der »Politisierung«) der Raumplanung aus systemtheoretischer Sicht ist zu finden in einem Aufsatz des Planungswissenschaftlers Ekkehard Brunn (vgl. Brunn, »Einführung in die Systemwissenschaft« (1976)).

151 Vgl. Rittel, »Das Erbe der HfG?« (1987), S. 118f.

152 Vgl. Sack, »Jedes Heft ein Buch: Von Anfang an: Mitarbeit als Ehrenamt,« 30.10.1987.

153 Vgl. ebd.

154 Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 23.

155 Für weiterführende Literatur vgl. Gribat, »Selbstorganisiertes und Politisches Lernen und Lehren in der Architektur an der TU Berlin um 1968« (2017).

156 Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a). Weitere Arbeiten zu Bemühungen um die Standardisierung der Planungsmethodik an westdeutschen und amerikanischen Hochschulen sind zu finden bei Fezer (2007); Mareis, *Design als Wissenskultur* (2011). Jesko Fezer schildert in seinem Beitrag

al. die Forderungen nach Rationalität und Verwissenschaftlichung, die an der TU Berlin und an der Universität Stuttgart in den 1960er Jahren immer lauter wurden. An der Universität Stuttgart haben diesbezüglich vor allem drei Forscher eine besondere Strahlkraft gehabt: Dies sind Max Bense, Jürgen Joedicke und Horst Rittel.

Zwischen dem Band von Gribat et al. und den Recherchen zu dieser Arbeit ergeben sich für dieses Kapitel bemerkenswerte Parallelen. So verwiesen nicht nur Zeitzeug*innen in den Gesprächen über das IfS an mehreren Stellen auf diese drei genannten Forscher.¹⁵⁷ Auch in zahlreichen Schriften, die am IfS entstanden sind, werden sie als Referenzen angegeben.¹⁵⁸ Zusätzlich bestanden aber auch personale Verbindungen: Zwei der von Gribat et al. interviewten Akteure, Wolf Reuter und François Kerschkamp, waren nicht nur Mitglieder der Studienreformkommission, die sich für eine »Verwissenschaftlichung« des Architekturstudiums einsetzten, sondern auch im bedeutsamen Zeitraum 1968–1970 als wissenschaftliche Mitarbeiter am Institut für Schulbau tätig. Beide besuchten und organisierten zu dieser Zeit Seminare bei Jürgen Joedicke. Wolf Reuter arbeitete anschließend zwanzig Jahre lang eng mit Horst Rittel zusammen und gab 1992 dessen gesammelte Schriften heraus.¹⁵⁹ Um die historische Situation und vor allem das akademische Klima der Arbeit des IfS beleuchten zu können, geben diese Verbindungen Anlass, die Forschung von Max Bense, Jürgen Joedicke sowie im Besonderen von Horst Rittel grob zu umreißen.¹⁶⁰

wie zentrale Persönlichkeiten, darunter auch Horst Rittel, diese Entwicklungen beeinflussten (Fezer (2007), S. 13–19). Auch Claudia Mareis widmet Horst Rittel ein eigenes Unterkapitel (vgl. Mareis (2011), S. 140–150).

157 Vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 181–182; 633; 1238–1242; Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 186–188; Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 127.

158 Vgl. bspw. Feldtkeller (1973b).

159 Vgl. Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 599–601.

160 An dieser Stelle sei auf einen weiteren bedeutenden Ideengeber verwiesen, auf den mich die Zeitzeug*innen im Interview immer wieder aufmerksam gemacht haben (vgl. bspw. Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018); Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 694–695). Es handelt sich dabei um den – ebenso wie Horst Rittel – an der University of Berkeley lehrenden Mathematiker und Architekturtheoretiker Christopher Alexander. In seiner 1964 veröffentlichten Dissertation *Notes On The Synthesis Of Form* oder dem 1965 erschienen Werk *A City is Not a Tree* thematisiert er die Komplexität des Verhältnisses von Architektur und Gesellschaft. In letzterem Buch wandte er sich gewissermaßen der städtischen »Lebensrealität« zu und sensibilisierte für die Wahrnehmung der spezifischen, realen Situation von räumlichen Gefügen (vgl. ebd., S. 735–742). Er betonte dabei insbesondere die sozialen Beziehungsnetze von Stadtteilen, die nicht mit deren physischen Grenzen übereinstimmen müssen. Gleichzeitig entwickelte er mathematisch fundierte Entwurfsmethoden, um diese Komplexität zu erfassen. Mit Werken wie *A Pattern Language* beeinflusste er in den 1960er Jahren auch Bereiche der Informatik, und hier insbesondere die Softwareentwicklung. In der *ARCH+* Nummer 73 aus dem Jahr 1984 wurde dieses Werk zum ersten Mal in Deutschland veröffentlicht. Christoph Feldtkeller, ehemaliger Mitarbeiter am IfS, setzte sich jedoch bereits im achten Heft der *ARCH+* aus dem Jahr 1969 mit Alexanders Ansätzen auseinander (vgl. Feldtkeller und Keil, »Diskussion: Alle mal pattern! oder Zur Idiotiekritik« (1969)).

2.6.2 Beziehungsgeflechte: Zwischen Bense, Joedicke und Rittel

Der Philosoph, Mathematiker und Schriftsteller Max Bense¹⁶¹ war zwischen den 1950er und 1970er Jahren nicht nur in Stuttgart, sondern auch an der prestigeträchtigen HfG Ulm tätig und prägte viele Architekturstudent*innen mit seinen Arbeiten zu Wissenschaftstheorie, mathematischer Logik, Ästhetik und Semiotik.¹⁶² Bense, der in Stuttgart lange Zeit Vorsitzender des Studium Generale¹⁶³ und Gründer der ersten »Studiengalerie«¹⁶⁴ an einer deutschen Hochschule war, stellte – unter dem Einfluss der Kybernetik¹⁶⁵ – eine ästhetische Theorie auf, die mit mathematischen und informationstheoretischen Formeln sowie Bezügen zur Semiotik unterlegt war.¹⁶⁶ In vielen Texten, die sich mit der Rezeption Benses beschäftigen, wird immer wieder darauf verwiesen, dass er zwar für viele Studierende ein Faszinosum darstellte, sein Theorieangebot jedoch nur wenige tatsächlich »verstanden«. ¹⁶⁷ Ein zentrales Stichwort Benses, das zur etwa gleichen Zeit auch im Zentrum der Systemtheorie von Niklas Luhmann steht, ist das der Kommunikation.¹⁶⁸ In seinem 1965 verfassten Text »Ungehorsam der Ideen« hält Ben-

161 Max Bense lehrte von 1949 bis zu seiner Emeritierung 1978 an der Universität Stuttgart: zunächst als Gastprofessor und ab 1950 als außerordentlicher Professor. 1963 wurde er, nach langem Ringen und gegen heftigen politischen Widerstand, zum ordentlichen Professor ernannt. Er war der erste Lehrstuhlinhaber im Fach Philosophie an der Universität Stuttgart.

162 »Zu Max Bense, dem Stuttgarter Helden, musste man hin, den musste man verstehen« (Peter Hübner in Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a), S. 50); vgl. auch Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 182f.

163 Bense, Hg., *Philosophie* (1997), S. 18.

164 Ebd., S. 20.

165 Den Begriff der Kybernetik führte der amerikanische Mathematiker Norbert Wiener Ende der 1950er Jahre in den wissenschaftlichen Diskurs ein. Die Konjunktur der Kybernetik als wissenschaftliche Disziplin wird in den Jahren zwischen 1950 und 1975 verortet, in der diese kurzzeitig zu einer »Universalwissenschaft« avanciert sei (vgl. Hörl und Hagner, »Überlegungen zur kybernetischen Transformation des Humanen« (2008), S. 7). Die Kybernetik speist sich ursprünglich aus Strängen der Neuropsychologie, Regelungstechnik, symbolischer Logik und Kriegstechnologie und war zunächst auf einen kleinen Kreis anglo-amerikanischer Wissenschaftler*innen beschränkt (vgl. ebd., S. 12). Neben der Ästhetik beeinflusste sie auch Bereiche der Ökonomie und Pädagogik.

166 In diesem Zusammenhang wird auch von der sogenannten Informationsästhetik gesprochen. Für die weitere Lektüre empfehle ich Pias (2008). Der Autor geht darin bspw. auch auf Zusammenhänge und Widersprüche zwischen der Arbeit von Max Bense und dem Künstler Joseph Beuys ein.

167 Peter Conradi in Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 36. Er beschreibt: »Stuttgart war eine brave und unpolitische technische Hochschule. Die Ausnahme war Max Bense, ein Philosoph. Wir haben zwar nur die Hälfte von dem verstanden, was er uns beibringen wollte, aber er hat uns zum Widerspruch angestachelt« (Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a), S. 36).

168 Luhmann entwickelte *Systemtheorie der Gesellschaft* zwischen 1973 und 1975. Als soziales System versteht Luhmann »ein System, dessen Operation Kommunikation ist, das also ständig Kommunikation durch Kommunikation ersetzt, also eine Kommunikation durch eine andere Kommunikation fortsetzen muss« (Huber, »Interview mit Niklas Luhmann« (1991), S. 122). Auf der von Max Bense mitausgerichteten Kölner Konferenz für Kunsttheorie im Jahr 1972 sprach auch Niklas Luhmann. Hinzuweisen ist in diesem Kontext auch auf Jürgen Habermas' Werk *Theorie des kommunikativen Handelns*, die dieser 1981 veröffentlichte und in dem der Begriff der Kommunikation ebenfalls eine zentrale Rolle spielt.

se fest: Die »ästhetische Realisation [besitzt] den Charakter einer Nachricht, einer Botschaft, einer Information, nicht den Charakter einer neuen Wesenheit oder Substanz [...] und [unterliegt] dem Schema der Kommunikation und Vermittlung.«¹⁶⁹ Die Ästhetik als Nachrichtentheorie, so Bense weiter, würde die metaphysische in eine technologische Disziplin verwandeln.¹⁷⁰

Inwiefern Max Bense das IfS direkt beeinflusste, ist fraglich. Peter Hübner war in den 1960er Jahren Student an der Universität Stuttgart und wurde später zu einem der bekanntesten deutschen Architekten im Schulbau. Zwar war ihm das IfS ein Begriff, jedoch besuchte er selbst keine Kurse des Instituts.¹⁷¹ Nach den Anfängen des IfS gefragt, erinnert er sich im Gespräch mit der Autorin wie folgt:

»Das Institut für Schulbau tauchte auf, weil man anfang, theoriebeladen [zu arbeiten]. Die Architektur wurde ja unheimlich theoriebefrachtet, und man fing plötzlich an und wollte alles messbar machen. Das kam auch von Max Bense mit seiner Theorie, dass man alles messen wollte und auch glaubte zu können.«¹⁷²

Die Nähe zu Max Benses Denken, die in dieser Schilderung zum Ausdruck kommt, bestätigen die von der Autorin interviewten ehemaligen Mitarbeiter*innen nur zum Teil. Zwar räumten sie ein, dass Max Benses Vorlesungen ungemein populär, geradezu »eine Schau«¹⁷³ waren und man diese allein schon deswegen besuchte. Sogar Jürgen Joedicke soll Vorlesungen Benses besucht haben.¹⁷⁴ Jedoch haben einige Studierende auch versucht, sich von der sich selbst rühmenden Stuttgarter Schule, zu der man auch Bense zählte, zu distanzieren.¹⁷⁵ Man richtete den Blick eher auf die Hochschule für Gestaltung in Ulm, an der u. a. Tomás Maldonado und Horst Rittel lehrten, oder auf Karlsruhe, wo Egon Eiermann »immer am Mittwoch«¹⁷⁶ seine Vorlesung hielt.¹⁷⁷

Jürgen Joedicke, der mit seiner Berufung an die Universität Stuttgart das Institut für Grundlagen der Modernen Architektur (IGMA) gründete, setzte sich für eine Architek-

169 Bense, »Ungehorsam der Ideen. Abschließender Traktat über Intelligenz und technische Welt« (1997), S. 352.

170 Vgl. ebd.

171 Vgl. Peter Hübner, interviewt von Eva Zepp (2018), 401–405. Dazu Hübner weiter: »Ich habe bei Kroner [nicht am IfS, sondern an Kroners Lehrstuhl, Anm. der Autorin] einen Entwurf begonnen und nicht zu Ende gemacht. Ich bin nicht zurechtgekommen. Das war nichts für mich. Das hat mich irgendwie nicht gepackt bei ihm« (ebd., 476–478).

172 Ebd., 434–437. In Gribats et al. Buch äußert sich Hübner ausführlicher dazu, wie er Max Benses Arbeit im Bereich der Architektur aufgefasst hat und legt dar: »Alles wurde aufgelistet, aber danach war man so klug wie zuvor. Es war ein Haufen Arbeit, bei dem aber wenig rauskam, was zum Entwurf führte. Erstaunlicherweise musste man die Überlegenheit des menschlichen Geistes erkennen, der viel komplexer denken konnte als jede Rechenmaschine« (in Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a), S. 50).

173 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 106.

174 Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 672f.

175 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 112–115.

176 Ebd., 114.

177 Egon Eiermann wiederum soll in seinen Vorlesungen folgende Empfehlung gegeben haben: »Geht nach Stuttgart und schaut Euch die Schulen an, die der Wilhelm da baut« (Sulzer, »In memoriam: Günter Wilhelm«, 2005).

turtheorie ein, die sich ebenfalls für stärker wissenschaftlich ausgeprägte Methoden im Planungsprozess engagiert.¹⁷⁸ So entwickelte er beispielsweise einen Kreislauf zwischen drei Funktionen einer Architekturtheorie: die fundierende Funktion, die Methoden und Begriffe der Theorie entwickelt, die kritische Funktion, die sich mit der Bewertung von Architektur und Theorien befasst, und schließlich die konstruktive Funktion, die Planungsmethoden für die Praxis erarbeitet.¹⁷⁹ In seinen Seminaren habe er Grundlagen zum Verständnis entwurfsmethodischer Ansätze als neues Thema in den Architekturdiskurs eingeführt.¹⁸⁰ Er plädierte dafür, dass der Planungsprozess formalisiert werden solle und Planung damit nachvollziehbar und nachprüfbar gemacht werden könne.

Auch der Mathematiker und theoretische Physiker Horst Rittel war Dozent an der HfG Ulm und prägte eine ganze Generation von Planer*innen. In Ulm unterrichtete er u.a. Design-Methodologie, Wissenschaftstheorie und OR und galt damit als »Theoretiker« unter »Gestaltern«.¹⁸¹ Rittel beschäftigte sich vorrangig nicht mit dem Erscheinungsbild von Objekten, sondern nahm vielmehr ihre Herstellung, Handhabung und Wahrnehmung in den Blick.¹⁸² Im Zentrum seiner Arbeit stand die Planbarkeit von Entwurfsprozessen. Er wandte sich vor allem den Problemen in Planungs- und Entwurfsprozessen zu und leuchtete damit die Grenzen des OR der ersten Generation aus. Der ursprüngliche Ansatz, auf dem Militär- und Raumfahrtprogramme basierten, folgte den Grundannahmen einer effizienten Planung, der einen linearen Prozess der Problemlösung vorsah. Bei pluralistisch überlagerten gesellschaftlichen Verhandlungsprozessen stöße dieses Verfahren jedoch an seine Grenzen. Als Professor for Science of Design an der University of California, Berkeley, wozu Rittel 1963 berufen wurde, betrat er, während in seinem Umfeld politische Unruhen und das Free Speech Movement hochkochten, die bis dato wenig besprochenen, unwegsamen Gebiete des Designprozesses und verwies auf die »wickedness« von Problemen im Entwerfen und Planen. Er behauptete, dass alle wesentlichen Planungsprobleme »inhärent böse«¹⁸³ seien, weil sie sich der »ingenieurhaften Zähmung«¹⁸⁴ bzw. den Behandlungsmethodiken entziehen, die den Wissenschaften zur Verfügung stehen. Er bestand sogar darauf, »dass es keine wissenschaftliche Planung gibt«, und erläuterte weiter: »Der Umgang mit böseartigen Problemen ist immer politisch. In der Planung gibt es kein losgelöstes, wissenschaftliches, objektives Verhalten; Planung ist immer politisch aufgrund jener deontischen Prämissen.«¹⁸⁵

178 Fezer, »Jürgen Joedickes Planungsmethodik: Die Funktionalisierung der Architekturtheorie« (2017), S. 261. Überhaupt wurden zu dieser Zeit die ersten Architekturtheorielehrstühle in Europa und Nordamerika eingerichtet. Die Architektur sah die Architekturtheorie nicht länger als nachgeordnet an, »sondern als Teil ihrer eigenen Praxis« (Schnell, »Architekturzeitschriften und Architekturdiskurse« (2018), S. 463).

179 Fezer (2017), S. 262f.

180 Vgl. ebd., S. 266.

181 Reuter und Jonas, »Einleitung« (2013), S. 12.

182 Ebd.

183 Rittel und Webber, »Dilemmas in einer allgemeinen Theorie der Planung« (1992), S. 21.

184 Jonas, »Vorwort zur Neuauflage« (2013), S. 6.

185 Rittel, »Zur Planungskrise: Systemanalyse der ›ersten und zweiten Generation« (2013), S. 52. Unter einer deontischen Prämisse versteht Rittel »eine persönliche Prämisse der ›Soll‹-Art, die nicht durch professionelle Expertise gerechtfertigt ist, sondern ein Zeichen politischer, allgemein moralischer oder ethischer Haltung ist« (ebd., S. 50).

Für den Umgang mit jenen »wicked problems« entwickelte Rittel theoretische Konzepte und ein methodisches Repertoire: Darunter befindet sich ein »konspirative[r]« bzw. »argumentativer« Planungsprozess, in dessen Zentrum das Anliegen steht, dass sich alle an Planungsprozessen Beteiligten als »Komplizen« zusammenfinden und gemeinsam über Probleme beraten sollten.¹⁸⁶ An dieser Stelle scheint seine Studie *Über das Messen der Güte von Gebäuden* geeignet, um sein Verhältnis zu der sogenannten »Verwissenschaftlichung« der architektonischen Planung zu beschreiben: Darin bezieht sich Rittel auf eine mit dem Architekten und Planungstheoretiker Arne Musso durchgeführte Studie aus dem Jahr 1967, die davon ausgeht, dass die Güte eines Objektes nicht »objektiv« ermittelt werden kann, da sie nicht einfach so »in absoluter Form« vorliege.¹⁸⁷ Die beiden Forscher argumentieren, dass sie vielmehr auf subjektiven Bewertungssystemen basiere.¹⁸⁸ Damit legen sie zwar Verfahren zur Messung der Güte von Gebäuden vor, setzen aber gleichzeitig auf eine sensiblere, ausdifferenzierte Methodik, die die Spezifik von Entscheidungssituationen anerkennt und Urteile nachvollziehbarer macht.¹⁸⁹

Es sind eben diese Bewertungsverfahren, über die Rittel, so erinnert sich Reuter, im Jahr 1968 das erste Mal an der Universität Stuttgart spricht. Auf Forderungen der Reformkommission, in der sich die damaligen Studierenden Kuchenmüller und Kerschkamp in besonderem Maße engagierten,¹⁹⁰ wurde er vier Jahre später – neben seiner Tätigkeit in Berkeley – Direktor und Professor am Institut für Grundlagen der Planung, Planungstheorie, Entwurfstheorie in Stuttgart und blieb dies bis zu seinem Tod 1990.

Im Gespräch mit der Autorin bestätigt Wolf Reuter, dass »ganz starke personale Verbindungen« zwischen Rittel und Joedicke und dem IfS bestanden haben.¹⁹¹ Die Beziehungen zu Joedicke von Seiten einiger IfS-Mitarbeiter bezeichnet Uwe Brandt auch als eine »Architektenclique«¹⁹². So haben u.a. Reuter und Kerschkamp als wissenschaftliche Mitarbeiter am IfS Seminare bei Joedicke – also am IGMA – gefordert, organisiert und später auch dort gearbeitet.¹⁹³ Zwar gab es keine direkte Kooperation mit Joedickes Institut, dennoch sei seine Arbeit, so erinnert sich Uwe Brandt, für das IfS eine Bezugsgröße gewesen:

»Ich weiß nur, dass die Wettbewerbsverfahren sehr in der Diskussion waren, dass die durchsichtig gemacht werden sollten. Joedicke nannte das Explizität. Und in diesem

186 Ebd., S. 53. In Zusammenarbeit mit Werner Kunz entsteht später daraus die sogenannte »IBIS-Methode« (»Issue-Based Information System«) (vgl. Mareis (2011), S. 145). Mareis zeichnet in ihrer Untersuchung auch Verbindungen zu Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* nach (ebd., S. 147f.).

187 Rittel und Musso, »Über das Messen der Güte von Gebäuden« (2013), S. 93.

188 Nichtsdestoweniger sei es möglich, ein Gesamturteil zu fassen. Dafür entwickeln sie eine Methode, in der sich die Güte aus Teilurteilen zusammensetzt, denen wiederum eine variable Gewichtung zugeordnet wird und die schließlich, über verschiedene Rechenmodelle, zu einem Gesamturteil zusammengeführt werden kann (ebd.). Für Sekundärliteratur vgl. Fezer (2007), S. 18f.

189 Vgl. ebd., S. 19.

190 Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 181–183.

191 Ebd., 377.

192 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 821–822.

193 Vgl. Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 377–380.

Sinn sind bei uns die Programme für die Wettbewerbsausschreibungen auch gemacht worden.«¹⁹⁴

Der ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiter erläutert weiter, dass zu den Schulen in Osterburken und Markdorf, die aus heutiger Sicht wohl zu den bekanntesten Beratungsprojekten des IfS gehören, mit Fragebögen geforscht wurde, die von Joedickes Ideen beeinflusst waren: »Mit solchen Fragebögen haben meines Wissens alle gearbeitet, die an konkreten Schulprojekten saßen.«¹⁹⁵

Ähnlich ist offenbar die Beziehung zu Horst Rittel gewesen. Auch für Seminare bei Rittel setzten sich die Studierenden Reuter und Kerschkamp ein. Bewertungsverfahren haben, so bestätigt auch Reuter, für die Wettbewerbsvorbereitung der Schulen Osterburken oder Weinheim eine wichtige Rolle gespielt. Zwar seien Bewertungsverfahren allgemein verbreitet gewesen, jedoch habe Horst Rittel, der auf diesem Gebiet als »Koryphäe« galt, sehr kritisch darüber nachgedacht und dieses Thema insbesondere für Planer*innen und Designer*innen aufbereitet.¹⁹⁶ Damit habe er auch die Arbeit des IfS beeinflusst, jedoch habe über die personalen Verbindungen hinaus keine formelle Kooperation auf institutioneller Ebene stattgefunden.¹⁹⁷

Wie bereits erwähnt, wird die Bezeichnung »Verwissenschaftlichung« seit jeher und auch heute noch kritisch gesehen: »Es ging nicht darum, die Architektur zu verwissenschaftlichen, sondern das, was wissenschaftliche Forschung leisten kann, einzubringen und die Dinge nicht aus dem Bauch zu entwickeln«, wendet beispielsweise Christoph Feldtkeller im Gespräch mit der Autorin ein.¹⁹⁸ Auch was die inhaltliche Ausrichtung angeht, liegen, das zeigen nicht nur die unterschiedlichen Zugriffe von Bense, Joedicke und Rittel, unterschiedliche Verständnisse vor. Gribat et al. lassen in ihrem Band *Zeitzeug*innen zu Wort kommen*, die diese Entwicklungen rund um das Thema der »Verwissenschaftlichung« als Teil der Ausgangslage der 1968er-Bewegung sehen und richten damit den Blick auf ein mögliches politisches Potenzial der Proteste an den Architekturakademien.¹⁹⁹ Wolf Reuter merkt an, dass der Begriff »Verwissenschaftlichung« die Anfänge der Studienreformkommission in Stuttgart zwar am besten beschreibe, betont jedoch gleichzeitig, dass das seiner Ansicht nach nichts mit Politisierung zu tun hatte, sondern dass man der Planung generell eine rationale Grundlage verschaffen wollte.²⁰⁰ Für den Versuch einer zusammenfassenden Beschreibung lässt sich die Einschätzung von Thomas Sieverts, dem Gründer der Freien Planungsgruppe Berlin, heranziehen, der in dem oben genannten Band herausarbeitet, dass es sich um keine widerspruchsfreie

194 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 446–449.

195 Ebd. Auch in der Schulbaubibliografie 4 des SBL werden im Bereich der Planungsgrundlagen und Planungsmethodiken und -verfahren Beiträge von Joedicke aufgeführt (Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg., »Schulbau-Bibliographie 4: Literaturhinweise zur Schulbauplanung 1970–1971« (1972)).

196 Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 585–586.

197 Vgl. ebd., 376–392.

198 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 68–70.

199 Vgl. Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 105–110.

200 Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a), S. 23.

Zeit gehandelt habe und die Motivationen und Ansätze sehr unterschiedlich gewesen seien.²⁰¹

2.7 Nutzungsplanung und Nutzungsstudium am IfS

Im Kern der Forschung des Instituts für Schulbau lag seit ihrer Gründung die Erforschung der Nutzung von Schulgebäuden. Planungsgruppen (neben Mitarbeiter*innen des IfS bestanden diese aus Pädagog*innen, Vertreter*innen der Schulgemeinde, des Kultusministeriums, der Schul- und Baubehörde) arbeiteten primär zu sogenannten »Modell- und Versuchsschulen« und entwickelten Raum- und Bauprogramme für diese. Die Forschung des IfS fand also in vielen Fällen statt, noch bevor ein Zeichenstrich für Grundrisse getätigt wurde, indem es prüfte, was die eigentlichen Funktionen, die Ausstattung, die Merkmale der Flächen sind, die in einer Wettbewerbsausschreibung zu beschreiben oder später in einem Entwurf zu organisieren waren.²⁰² Mit dem Aufkommen der Informationstheorie und Kybernetik verfolgte man hier zunächst einen technokratischen Ansatz und sprach bspw. von der »Programmierung«²⁰³ von Schulräumen und -bauten. Im zweiten *Werkstattbericht* (WB)²⁰⁴ aus dem Jahr 1969 beschreibt das IfS den Ablauf dieser Programmierung in drei Stufen: »Stufe 1: Feststellen der pädagogischen Daten und Anforderungen [...] Stufe 2: Aufstellen des Nutzungs- und Raumnutzungsprogramms [...] Stufe 3: Aufstellen des Bauprogramms unter Berücksichtigung der technischen Anforderungen«.²⁰⁵

Zwei Jahre später beschrieb das Institut seinen Planungsansatz der ersten Projekte selbst als »primär von dem Gesichtspunkt der räumlich-technischen Organisation bestimmt«, in dem »Aussagen über die Organisation von Tätigkeiten in der Schule als »Eingaben« für die Programmierung« betrachtet wurden.²⁰⁶ In den Unterlagen, die im Archiv zugänglich sind, fällt auf, dass bei der Nutzungsplanung in den ersten acht bis zehn Jahren Rationalität, Messbarkeit, Bewertbarkeit und die Entwicklung genauer Parameter eine zentrale Rolle spielen. Als ein weiterer Anhaltspunkt für eine derart gelagerte Forschung können auch Verbindungen außerhalb der Hochschule gedeutet werden. Günter Wilhelm verweist beispielsweise 1969 auf die Gesellschaft für Pädagogik und Information als Veranstalterin der Symposien »Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht« (ausgerichtet von 1963 bis 1966), mit der das IfS nach eigenen Angaben verbunden war.²⁰⁷

201 Ebd., S. 36.

202 Vgl. auch Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 630–634.

203 Feldtkeller (1973a), S. 20. Vgl. auch Institut für Schulbau (1969), S. 1.

204 Der Werkstattbericht ist ein Publikationsformat, mit dem das IfS in unregelmäßigen Abständen (zwischen ein bis fünf Jahre) über seine Forschungstätigkeit berichtete. Der ersten vier Werkstattberichte (1969–1971) erschienen in der Zeitschrift *architektur wettbewerbe* vom Karl Krämer Verlag Stuttgart. Die weiteren Ausgaben wurden im Eigenverlag veröffentlicht. In dem UAST liegen insgesamt neun Werkstattberichte vor, die über den Zeitraum 1967 bis 1993 veröffentlicht worden sind.

205 Ebd., S. 77.

206 Ebd., S. 1.

207 Technische Hochschule Stuttgart, Abteilung für Architektur (1966), S. 3.

Obwohl bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Fülle an differenzierten sozial- und nutzer*innenorientierten Theorieansätzen im Bereich der Architektur vorlagen,²⁰⁸ wurden Auseinandersetzungen mit den Nutzer*innen von Schulgebäuden, die den Eigendynamiken und Widersprüchen von Nutzungspraktiken nachgehen, kaum angegangen. Vielmehr kommt in den Unterlagen die Überzeugung zum Vorschein, dass Nutzung – ganz in kybernetischer Manier – gewissen Gesetzmäßigkeiten folge, die man idealtypisch aufschlüsseln könne.²⁰⁹

2.7.1 ARCH+ 17, S. 11–33

Erst im Jahr 1973, knapp zehn Jahre nach Gründung des IfS, erschien ein Text über Entwurfsmethodik, der erstmals davon zeugt, dass die bisherige Methodologie des Instituts einer gründlichen Reflexion unterzogen wurde.²¹⁰ Veröffentlicht wurde dieser Text in der Zeitschrift *ARCH+*, die zu dieser Zeit seit sechs Jahren bestand und noch fest in den Händen der acht ambitionierten Architekturstudent*innen lag, die sie in Stuttgart, unzufrieden und gelangweilt von den traditionellen Bauzeitschriften, gegründet hatten.²¹¹ Autor jenes in flauer Druckqualität veröffentlichten Textes war Christoph Feldtkeller, der seine Arbeit am IfS unter dem Eindruck seines Forschungsaufenthaltes an der Fakultät für Stadtplanung an der University of Philadelphia am 01.02.1969 begann,²¹² und zum Redaktionsteam der Zeitschrift gehörte. Wer heute seinen Text in der 17. Ausgabe der

208 Verwiesen sei an dieser Stelle beispielsweise auf Schumacher, *Der Geist der Baukunst* (1983) oder Meyer, *Bauen und Gesellschaft* (2004). In seiner Dissertation legt der Architekt und Hochschullehrer Gerhart Laage dar, dass konkrete Ansätze zu einer nutzer*innenorientierten Architekturtheorie bereits in Texten aus dem 15. Jahrhundert von italienischen Humanisten wie Leon Battista Alberti, Gian Giorgio Trissino und Alvise Cornaro zu finden sind (Laage, *Architektur bekommt nur Sinn durch Menschen*. (2009), S. 15).

209 In ihrem Band *Die Transformation des Humanen* weisen der Kulturtheoretiker Erich Hörl und Wissenschaftshistoriker Michael Wagner darauf hin, dass die Kybernetik nicht nur technikdeterministische, sondern auch humanwissenschaftliche Dimensionen hatte. Sie erläutern, dass es der Kybernetik nicht um die »Vermessung des Menschen« gegangen sei, es sei vielmehr versucht worden »die vermeintliche Kontingenz der Verhaltensweisen [von Menschen, Anm. der Autorin] auf bestimmte Gesetzmäßigkeiten« zurückzuführen (Hagner, Hörl und Pias, Hg., *Die Transformation des Humanen* (2008), S. 12). Für die weitere Lektüre zu anthropologischen Strömungen in der Kybernetik ist darüber hinaus empfehlenswert: Cohen-Cole, *The Open Mind* (2014).

210 Im Jahr 1969 hatte Christoph Feldtkeller bereits mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern am IfS Dietrich Keil und François Kerschkamp einen Text in der *ARCH+* veröffentlicht, in dem sie allerdings Methoden der Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen allgemein und vergleichsweise kurz reflektieren (vgl. Feldtkeller, Kerschkamp und Keil, »Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen« (1969)).

211 Sack (1987). Gegründet wurde die *ARCH+* im Jahr 1967, das erste Heft erschien 1968 (vgl. Kraft, Kuhnert und Uhlig, »In memoriam. Marc Fester«). Für weitere Ausführungen zur Gründung der *ARCH+* s. Kapitel 3.2.1.

212 Institut für Schulbau (o. D.). Christoph Feldtkeller war bis zum 30.09.1973 am Institut für Schulbau tätig. Nach eigenen Angaben hat Feldtkellers persönlicher Bekannter und damaliger Mitarbeiter am IfS François Kerschkamp (späterer Mitbegründer der CUS) ihn an das IfS geholt. Mit Günter Wilhelm und dem späteren Institutsleiter Walter Kroner habe er kaum Berührungspunkte gehabt (Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018)).

ARCH+ aufschlägt, der*dem widerfährt ein Leseerlebnis, das man bei der Lektüre zeitgenössischer Architekturzeitschriften wohl nur noch selten hat: Auf 23 Seiten, die insgesamt 72 minutiös ausgearbeitete Fußnoten enthalten, erschafft Feldtkeller unter Anwendung der Gesetze der Kombinatorik²¹³ sowie Referenzen zum Mathematiker und Logiker Charles Sanders Peirce²¹⁴ einerseits und Referenzen zum Praxisbegriff bei Marx und Hegel²¹⁵ andererseits ein hoch spezialisiertes, bisweilen umständliches Textgefüge, das nahtlos an wissenschaftliche Erkenntnisse der Kybernetik und Architekturtheorie anknüpft. Dem *Plus* im Namen der Zeitschrift macht er damit alle Ehre. Der Text steht, so die Überlegung dieses Kapitels, paradigmatisch für eine entscheidende Weiterentwicklung der Forschungspraxis des IfS.

In dem Text »Nutzungsplanung und Nutzungsstudium«²¹⁶ beschäftigt sich Christoph Feldtkeller mit Planungsmethodologien und richtet seinen Blick in besonderer Weise auf die im Raum stattfindenden sozialen Prozesse. Dabei nimmt er explizit Bezug auf die Forschung am IfS und kritisiert die damals begonnenen Untersuchungen zum Nutzungsstudium in »Schulen mit Versuchscharakter«.²¹⁷ Denn diese hätten gezeigt, dass »die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten [...] in vielen Fällen den geplanten Tätigkeiten [...] und damit selbstverständlich auch der geplanten Nutzung der baulichen Umwelt nicht entsprechen.«²¹⁸ Folglich nimmt sich Feldtkeller zum Ziel, einen erweiterten methodischen Ansatz zum Nutzungsstudium vorzulegen, der auf bisherige Probleme in diesem Bereich kritisch eingehen will.

Auf den ersten Blick ist man geneigt, diesen Text dem tradierten Verständnis der Strukturwissenschaften zuzuschreiben, bei dem die Suche nach Regeln, die die Relationen von objekthaften oder prozessualen Elementen der Nutzung beschreiben, von zentralem Interesse ist.²¹⁹ So veranschaulicht Feldtkeller seine Überlegungen zu Nutzungsplanung und Nutzungsstudium zwar anhand der Schulbauforschung, tritt jedoch diesen Text mit dem Anspruch an, seine Überlegungen auf die Planung von »Betrieben jeglicher Art«²²⁰ zu beziehen.²²¹ Folglich spricht er, auch wenn er über Schulen spricht – ganz in kybernetischer Manier – von Betriebsprozessen, Betriebsorganisationen oder Betriebsanlagen. Doch anders als erwartet, bleibt Feldtkeller nicht im mathematisch-formali-

213 Vgl. Feldtkeller (1973a), S. 28.

214 Vgl. ebd., S. 30.

215 Vgl. ebd., S. 13.

216 Zur Unterscheidung beschreibt der Autor: »Nutzungsplanung und das Nutzungsstudium betreffen im Grunde ein und dieselbe Sache. Während das Nutzungsstudium sich die Problematik der Nutzungsplanung zu eigen macht, ja im Zuge der Optimierung sogar selbst Planung mit einschließt, nimmt die Nutzungsplanung die Ergebnisse des Nutzungsstudiums in Form von Vermutungen bzw. Hypothesen vorweg« (ebd., S. 24). Im Austausch mit der Autorin merkt Feldtkeller an, dass er diesem Text heute äußerst kritisch gegenübersteht.

217 Vgl. ebd.

218 Ebd.

219 Zum strukturalistischen Ansatz in der Architekturtheorie der sechziger und siebziger Jahre vgl. etwa Dreyer, »Strukturelle Ansätze in der Architekturtheorie der sechziger und siebziger Jahre« (2012).

220 Feldtkeller (1973a), S. 12.

221 Betriebe definiert der Autor dabei als »jeweils kleinste wirtschaftstechnische und juristische Praxis-Nutzungs-Einheit« (ebd.).

sierten Bereich. Ganz im Gegenteil hinterfragt er gerade mit den Mitteln numerischer Verfahren die bisherige Entwurfsmethodologie des IfS.

Grundsätzlich geht Feldtkeller davon aus, dass zwei Elemente der Nutzung zu unterscheiden sind: »ihre aktive und ihre passive Seite«.²²² Die aktive Seite umfassten die Tätigkeiten, die Personen »mit ihren Intentionen und psychophysischen Eigenschaften«²²³ ausüben. Diese Tätigkeiten umfassten im Beispiel der Schule kleine Einheiten wie den »Tafelanschrieb«²²⁴ oder auch große komplexe Einheiten wie das »gesamte Schulleben«²²⁵. Die passive Seite hingegen beschreibe die »unmittelbar für die Tätigkeit erforderlichen Mittel«, kurzum die »bauliche Umwelt« mit »physikalisch-technischen Eigenschaften« sowie die bauliche Ausstattung.²²⁶ Kleine Einheiten entsprechen, erneut am Beispiel Schule, bspw. Wandflächen, große Einheiten seien etwa das gesamte Schulgebäude. Nutzung definiert er entsprechend als »das Stattfinden [...] von Tätigkeiten in einer baulichen Umwelt«.²²⁷

Im nächsten Schritt untermauert Feldtkeller seine Behauptung, die Forschung am IfS habe die Beziehung zwischen der Ermittlung der Daten über Tätigkeiten und der Planung baulicher Umwelt zu einseitig gesehen.²²⁸ Er betont, dass diese beiden Seiten nicht – wie bisher üblich – als Einheit, sondern viel mehr auf ihre Beziehung hin betrachtet werden müssten. Zur Erklärung der bisherigen einseitigen Arbeitsweise des Instituts führt Feldtkeller eine bemerkenswerte Referenz an. Demnach sei diese zurückzuführen auf eine Planungstheorie für militärische Anlagen aus Großbritannien, die sogenannte »Activity Data Method«.²²⁹ Diese besage, den Architekt*innen solle kein Raumverzeichnis, sondern lediglich eine Liste von Tätigkeiten vorgelegt werden. Aus jeder Tätigkeit ergebe sich dann ein Raum.²³⁰ Die Planung der baulichen Umwelt lag dabei allein in Architekt*innenhand. Die Nutzung, so Feldtkellers Kritik, sei hier lediglich auf die Nennung – nicht auf die Erhebung – von Tätigkeiten beschränkt gewesen. Sie sei nicht in direkten Zusammenhang mit der Organisation der räumlichen Umgebung gestellt worden. Die »Activity Data Method« greife deshalb zu kurz und sei, was die Bestimmung der einzelnen Tätigkeiten angehe, unbefriedigend.²³¹ In der Schule sei die Ermittlung von

222 Ebd., S. 14 Im Austausch mit der Autorin schildert Feldtkeller, dass er aus heutiger Sicht eher von zentralen und dienenden Elementen sprechen würde.

223 Ebd., S. 15.

224 Ebd.

225 Ebd.

226 Ebd.

227 Ders., »Nutzungsplanung und Nutzungsstudium« (1973a), S. 15.

228 Er beschreibt, dass man Angaben zu den Tätigkeiten über standardisierte Befragungen erhob und spricht von Versuchen »dieser Unzulänglichkeit Herr zu werden«, welche jedoch »mehr oder weniger spontanen Charakter [hatten] und [...] nicht verbunden mit einer grundsätzlichen Revision des ursprünglichen Ansatzes [waren]« (ebd., S. 20).

229 Diese ist 1966 von Jan Moore und Barry Poyner entwickelt worden. Feldtkeller nennt die folgenden Arbeiten als Referenzen: Ministry of Public Building and Works, *Planning a Major Building Program* (1966); dass., *Activity Data Method* (o.J.); vgl. dazu Feldtkeller, *Der architektonische Raum: eine Fiktion* (1989), S. 57f.

230 Vgl. dazu ähnliche Ausführungen von Hannes Ingerfurth zum Architekturstudium Anfang der 1960er Jahre Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 168–175.

231 Vgl. Feldtkeller (1973a), S. 20.

»Daten«²³² über Tätigkeiten wesentlich vielschichtiger und viel enger mit der gebauten Umwelt verflochten:

»Aus Entscheidungen bezüglich bestimmter Momente der Tätigkeitsorganisation über die entsprechenden Möglichkeiten der Organisation der baulichen Umwelt [ergeben sich] vielfache Konsequenzen oder Abhängigkeiten [...] für andere Momente der Tätigkeitsorganisation. [...] Geeignete Möglichkeiten der Organisation der baulichen Umwelt [können] evtl. gar nicht entwickelt werden [...] ohne eine allseitige und umfassende Untersuchung der Nutzungsproblematik.«²³³

Als Beispiel für diese Verflechtungen führt er etwa »relativ komplexe Tätigkeitseinheiten«²³⁴ wie den binnendifferenzierten Unterricht und dessen Variabilität in Gruppengröße, Schüler*innenalter und Fächerauswahl an. Um den Komplexitäten dieser neuen Unterrichtsformen und möglichen neuen Tätigkeiten gerecht zu werden, müsse neu ermittelt werden, was dafür aus räumlicher Sicht erforderlich würde. Hier setze das Nutzungsstudium an, das für Feldtkeller als »ein der Nutzungsplanung entsprechender Forschungsbereich«²³⁵ die Praxis des Schulbetriebs in Feldforschungen begleitet.²³⁶ Der Autor differenziert daraufhin methodische Ansätze des Nutzungsstudiums weiter aus. Bemerkenswert ist dabei, dass er sich bei der Argumentation auf volkswirtschaftliche Theorien stützt: So argumentiert er mit Hilfe der Gossen'schen Gesetze für den Einsatz von Vergleichsuntersuchungen und kommt zum Schluss, dass

»die Erwartungen bezüglich des Untersuchungsobjekts nur in qualitativer, nicht auch in quantitativer Hinsicht festgelegt sind, und dass zur Ermittlung der tatsächlichen (quantitativen) Werte innerhalb der (qualitativ) festgelegten oder festzulegenden Dimension keine Maße zur Verfügung stehen.«²³⁷

Die Funktionalität eines Untersuchungsobjekts, so erläutert Feldtkeller weiter, könne also nicht »gemessen«²³⁸, sondern müsse vielmehr »beurteilt«²³⁹ werden. Er geht jedoch noch ein Stück weiter. Aufgrund der Forderung nach »Komprehensivität« der Untersuchung, ein Begriff, der aus dem Bereich der Kohärenztheorie stammt, sieht sich Feldtkeller gezwungen, die Methode des Nutzungsstudiums noch weiter zu spezifizieren und nimmt insbesondere widersprüchliche Phänomene der Tätigkeiten des Schulbetriebs in

232 Ebd.

233 Ebd. In seinem späteren Buch geht Feldtkeller nochmal detaillierter auf den Ansatz der »Activity Data Method« ein und kritisiert: »Hier [in Schulen und Wohnungen, Anm. der Autorin] kann die gleichzeitige oder abwechselnde Nutzung von Arealen durch verschiedene Tätigkeiten nicht ausgeschlossen werden« (Feldtkeller (1989), S. 60). Er führt aus: »Hinter dieser Abstraktion stand wohl die Idee, unabhängig von den Mitteln der Architektur objektive Vorgaben zu machen und die Bestimmung der Mittel wie deren den jeweiligen Erfordernissen gemäßen Einsatz dem Architekten zu überlassen. Genau dies ist aber der Haken: eine architekturunspezifisch formulierte Aufgabe ist eine inadäquat gestellte« (ebd., S. 61).

234 Feldtkeller (1973a), S. 25.

235 Ebd., S. 12.

236 Vgl. ebd., S. 22.

237 Ebd., S. 28.

238 Ders., »Nutzungsplanung und Nutzungsstudium« (1973a), S. 28.

239 Ebd.

den Blick. Diese könne man nicht erfassen, indem man lediglich Hypothesen überprüft, die mehr oder minder explizit einer Planung zugrunde liegen. Vielmehr ginge es um das

»Aufspüren solcher Probleme, die in den untersuchten Schulen als neue Probleme auftauchen, die folglich dem Untersuchungsteam zunächst nicht bekannt sind, und deren sich auch die Nutzer in vielen Fällen nur sehr vage bewusst sind.«²⁴⁰

Um dem Rechnung tragen zu können, sei nicht nur eine Vergleichsuntersuchung, sondern auch eine Methodenkombination nötig, bei der die »Untersuchungsobjekte«²⁴¹ im Vorfeld möglichst wenig eingeschränkt und bei der auf verbalisierte Formen des Ausdrucks weitgehend verzichtet werden kann. Entsprechend schlägt der Wissenschaftler die Methode der nichtstandardisierten und nichtteilnehmenden Beobachtung vor.²⁴² Diese könne sowohl vermittelt als auch unvermittelt (z.B. »über Teleskop«²⁴³) und direkt als auch indirekt erfolgen. Um die Beobachtungen in einen breiteren Kontext zu stellen und die Probleme noch genauer bestimmen zu können, schlägt er darüber hinaus die Kombination mit Interviews vor, in denen die unterschiedlichen Perspektiven der Nutzer*innen erfasst werden.²⁴⁴ Zudem argumentiert er, die Nutzungsplanung ende nicht mit der Inbetriebnahme von Schulen, sondern sei auch noch während der Nutzungsdauer erforderlich, um entsprechende Anpassungen vornehmen zu können.²⁴⁵

Es lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass sich mit Feldtkellers Text eine deutlich stärkere Hinwendung der Planung zu den Verstrickungen der sozialen Welt abzeichnet: Der Autor plädiert für ein regelbasiertes Entwerfen, das zwar die an der Planung beteiligten Institutionen kaum antastet, jedoch widersprüchliche Phänomene der Nutzung einkalkuliert, diese sichtbar macht und gleichzeitig nach Methoden sucht, sie zu beschreiben und zu analysieren. Auch in dem offiziellen Bericht zum Forschungsprojekt zu den Modellschulen Markdorf, Osterburken und Weinheim, der im bereits genannten WB 4 aus dem Jahr 1971 erschien und an dem zunächst auch Feldtkeller betei-

240 Ebd., S. 29.

241 Ebd.

242 In der Begründung geht der Autor explizit auf einander widerstrebende Kräfte in der Nutzung ein: »Die Beobachtung ermöglicht es [...], ausgehend von den erfaßten widersprüchlichen Phänomenen im Ablauf der Tätigkeiten, in der betreffenden Nutzungssituation selbst [...] nach Größen zu suchen, auf welche diese widersprüchlichen Phänomene sich evtl. zurückführen lassen« (ebd., S. 30).

243 Ebd., S. 29.

244 Vgl. ebd.

245 Vgl. ebd., S. 19. Zur weiterführenden Lektüre empfehle ich Feldtkeller (1989). In der Monografie legt der Autor bspw. dar, dass gerade in den 1960er Jahren die Aufgabe des Entwurfs als das Lösen eines »Problems« ausgegeben worden sei. Das »Problem« sei aber eben keine »objektseitige Gegebenheit« (ebd., S. 74). Vielmehr gebe es ein Problem »nicht ohne ein Subjekt, das sich ihm gegenüber sieht [sic], das es »hat«. Und nur von diesem Subjekt aus kann die Lösung gefunden werden, wenn sich nämlich die Sachlage schrittweise klärt, so dass es Entscheidungen treffen kann, die jeweils den Lösungsraum einengen« (ebd.). Hinzu komme, dass das Problem keine fixe Gestalt habe, sondern sich möglicherweise während des Versuchs der Problemlösung verändere (der Autor macht hier auch Rückkopplungen zu Rittels Konzept der »Bösartigkeit« von Problemen). Feldtkeller plädiert entsprechend für eine Anerkennung der »subjektive[n] Bestimmtheit« des Problems (ebd.).

ligt war, lassen sich diese neuen Impulse bereits ablesen.²⁴⁶ In diesem Bericht fällt das erste Mal der Begriff der »problemorientierten Forschung«²⁴⁷, die sich sowohl aus der Nutzungs- als auch aus der Entwicklungsplanung von Schulen ergebe. So wird in dem Bericht »die jugendliche Subkultur im Strukturfeld von Sozialisation und Erziehung«²⁴⁸ als ein Beispiel eines Forschungsgegenstandes definiert. Die Gruppenbeziehungen der Schüler*innen sollen hier mittels einer »soziologischen empirischen Untersuchung« in den Dimensionen »Aktivitäten, Interaktionen/Kommunikation, Affekte, Normen« analysiert werden.²⁴⁹ Zwar wird im Rahmen dieses Projekts von »gewonnenen Daten« oder dem »Interdependenzdreieck: Gesamtschule – »gelungene« Sozialisation – jugendliche Subkultur«²⁵⁰ gesprochen, jedoch sollen diese – und dies ist für die Werkstattberichte des Instituts neues Vokabular – gemessen werden an Zielvorstellungen wie sozialer Chancengleichheit, sozialer Integration und sozialer Sensibilisierung.²⁵¹

Nun ergibt sich aus den von Christoph Feldtkeller geforderten sozialwissenschaftlich geprägten Nutzer*innenbeobachtungen und -befragungen keineswegs eine Forderung nach Mitbestimmung der Nutzer*innen bei der architektonischen Planung. Auch wäre es ein Trugschluss zu denken, dass damit ein »Grundstein« für partizipatorische Verfahren gelegt sei, aus dem nun sukzessiv eine weitere Annäherung an Nutzer*innen bis hin zur Mitbestimmung »folgen« würde. Was sich an dieser Stelle jedoch abzeichnet, ist, dass am IfS Anfang der 1970er Jahre Versuche entstehen, die Komplexität von sozialen Prozessen im gebauten Schulraum anzuerkennen und sie in der Entwurfsmethodik zu berücksichtigen. Die »absolutistische Vorstellung«, dass objektive Aussagen gemacht werden können, »wenn man nur methodisch richtig vorgehe«, wird von Feldtkeller ebenso in Frage gestellt wie die »relativistische Vorstellung«, wonach eine Aussage keine Allgemeingültigkeit beanspruchen könne.²⁵² Das Überraschende daran ist, dass Feldtkeller sich gerade über mathematisch-rationale Verfahren einem an sozialen Prozessen orientierten Verständnis von Architektur nähert. Es ließe sich nun zunächst schließen, dass sich das IfS zu Beginn der 1970er Jahre auf vorgelagerten Ebenen einer den Nutzer*innen zugewandten Praxis in der Schulplanung bewegt.

2.7.2 »Ich bin der Meinung, daß dieses Papier nicht erwähnt werden sollte« – Partizipatorische Planungsansätze am IfS

Eine neue Ausrichtung erhalten diese Überlegungen jedoch, wenn man einen noch tieferen Blick in das Archiv des IfS vornimmt und sich im Bereich der unveröffentlichten Manuskripte genauer umschaut. Dort wird man einen Text finden, dem eine mit Bleistift geschriebene Notiz in der Akte vorgelagert ist. In dieser Notiz bittet der Autor darum, dass das Manuskript von immerhin mehr als 160 Seiten »nicht erwähnt werden sollte im

246 Vgl. Institut für Schulbau, »Werkstattbericht 4« (1971).

247 Ebd., S. 1.

248 Ebd., S. 4.

249 Ebd.

250 Dass., »Werkstattbericht 4« (1971), S. 4.

251 Vgl. ebd.

252 Feldtkeller (1973a), S. 30.

Werkstattbericht, (5) [sic] da es für Außenstehende nicht zugänglich ist«. ²⁵³ Weiter erfahren wir, dass es sich um ein Konzeptpapier handelt, das das Kultusministerium nicht veröffentlichen wollte und welches daher auch nicht fertiggestellt wurde. ²⁵⁴ Autor dieser Notiz und der darauffolgenden Forschungsarbeit ist Christoph Feldtkeller.

In dieser Arbeit *Zur Nutzungsplanung im Schulwesen*, ebenfalls aus dem Jahr 1973, stehen organisatorische Aspekte der Nutzungsplanung im Schulwesen im Mittelpunkt. Das Kapitel »Die Zusammensetzung der Planungsgruppe« ist dabei von besonderer Bedeutung. Darin bekräftigt der Autor nicht nur sein oben bereits behandeltes Argument, dass anstelle des vom IfS bisher praktizierten, technischen-räumlichen orientierten Planungsansatzes die Tätigkeitsorganisation das »Primat« haben und ersterer »eher eine dienende Rolle« spielen solle. ²⁵⁵ Er setzt sich weiterhin intensiv mit der Zusammensetzung der Planungsgruppen auseinander, die bei der Schulplanung zu der Zeit federführend waren. Darin sollen nicht nur – wie zu der Zeit üblich – Expert*innen unterschiedlicher Erfahrungsbereiche Mitglied sein. Auf elf Seiten (auf denen die Nummerierung von S. 18 aussetzt und erst wieder auf S. 29 mit einem neuen Kapitel beginnt) begründet er in einem Kapitel ausführlich, warum darin auch die »durch die Planung betroffenen [sic]« ²⁵⁶ vertreten sein sollen. ²⁵⁷

In seiner Argumentation äußert er zunächst scharfe Kritik an der Technokratie-These Helmut Schelskys, nach der eine »Sachgesetzlichkeit« letztlich an Stelle eines politischen Volkswillens trete. ²⁵⁸ Eine »Vervollkommnung des technischen Apparats« hätte laut Feldtkeller zur Folge, dass die architektonische Planung als Prozess normativer Entscheidung und das Planungssubjekt für nichtig erklärt würden. In dem Bestreben, objektiv irrationales Verhalten zu rationalisieren, müsse diese Theorie jedoch scheitern. Denn laut Feldtkeller sei die gesellschaftliche Realität kein geschlossener Raum, vielmehr unterlägen Beziehungen einem stetigen Wandel, in dem Widersprüche aufgehoben, aber auch neu aufgebrochen werden. ²⁵⁹

»In diesem Komplex von Widersprüchen hat Planung, selbst Moment dieses Komplexes, indem in ihr die Aufhebung bestimmter Widersprüche in bestimmter Weise konzipiert wird oder indem durch sie bestimmte Widersprüche aufbrechen oder sich ent[wickeln], notwendigerweise innovativen und damit für die Gesellschaft normativen Charakter [...]«. ²⁶⁰

Was Schelskys Theorie leiste, sei nicht etwa die objektive Aufhebung der Widersprüche zwischen Subjekt und Objekt, sondern eine »nur subjektive Aufhebung oder Verdrän-

253 Ders., Handschriftliche Notiz, 11.10.1973c.

254 Vgl. ebd.

255 Feldtkeller (1973b), S. 14.

256 Ebd., S. 18.

257 Das Kapitel lautet: »Die Zusammensetzung der Planungsgruppe« (ebd.).

258 Ebd., S. 19. Zur Rezeption Schelskys in den 1960er Jahren und zur sog. »Technokratiedebatte« vgl. Metzler (2003), S. 788f.

259 Feldtkeller (1973b), S. 22. Er bezieht sich hier auf Hegel und den Begriff des dialektischen Widerspruchs.

260 Ebd., S. 24.

gung der gesamten Subjekt-Objekt-Dichotomie«. ²⁶¹ Die Theorie Schelskys gelte es demnach wissenschaftlich zu überwinden. Feldtkellers Ansatz ist es dabei, die demokratische Ausführung der Planung in den Mittelpunkt der Diskussion zu setzen. Diese basiere darauf, dass sich politische Kompetenz von »Betroffenheit«, und nicht von fachlicher Expertise ableite. ²⁶² Er verweist in seiner Argumentation auf den partizipatorischen Planungsansatz des »Advocacy Plannings« in den USA (vgl. Kapitel 4.4 dieser Arbeit) ²⁶³ und schlussfolgert, die Demokratisierung der Planung sei eine »Notwendigkeit« für »den weiteren gesellschaftlichen Fortschritt«. ²⁶⁴ Auf diese Weise fundiert Feldtkeller seine Argumentation, dass neben bspw. der Stadt- und Kreisverwaltung, dem Schulamt, dem Kultusministerium, den Lehrer*innen und Eltern auch Schüler*innen und sonstige Schulangestellte an der Planung beteiligt werden sollen (vgl. auch Abb. 3). ²⁶⁵ Darüber hinaus unterbreitet er Vorschläge, wie die gemeinsame Arbeit in Planungsgruppen organisiert werden könne und empfiehlt Gruppen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen und alternierenden Arbeitsformen. ²⁶⁶ Auch wenn unterschiedliche Schüler*innen- und Lehrer*innengenerationen im Laufe der Zeit die Schule nutzen, sei eine Beteiligung der Nutzer*innen sinnvoll, da die »Interessen der einzelnen Individuen bis zu einem gewissen Grad repräsentativ sein dürften für die Interessen der gesamten Gruppe.« ²⁶⁷ Mit diesem Planungsansatz finde grundsätzlich auch eine »Hebung des Bewusstseins« ²⁶⁸ für das geplante Gebäude statt.

Gleichzeitig stellt Feldtkeller erste Überlegungen an, welche Kritik einem solchen demokratischen Verständnis von Planung entgegengebracht werden könnte. Auf den Einwand der fehlenden Effizienz dieser Form der Planung erwidert er, dass, wenn man Effizienz als Relation von Aufwand und Effekt verstehe, diese Planung am Effekt, nämlich dem Dienst am gesellschaftlichen Fortschritt bemessen werden solle – und nicht etwa an Prestigegewinn oder Wahlerfolgen, wie es zu der Zeit üblich gewesen wäre. ²⁶⁹ Auch gehe es weder darum, dass »alle über alles mitentscheiden sollten«, noch darum, dass Expert*innen von der Planung ausgeschlossen werden. Vielmehr sei die demokratische Planung von Schulen nach seiner Vorstellung in eine wissenschaftlich-orientierte Arbeitspraxis eingebettet. ²⁷⁰

Wie das unveröffentlichte Arbeitspapier die Arbeit und das Denken am IfS konkret beeinflusste, ist in den Unterlagen des Archivs und den Interviews mit Zeitzeug*innen

261 Ebd., S. 21.

262 Vgl. ebd., S. 24.

263 Vgl. ebd. Er empfiehlt zum Advocacy Planning diverse Jahrgänge des *Journal of the American Institute of Planners*.

264 Ebd., S. 28.

265 Dabei fällt auf, dass er von »Betroffenheit« und von »Betroffenen« spricht, womit Nutzer*innen und Beteiligte eher als passive Rechtssubjekte entworfen werden, die eine Beeinträchtigung erfahren haben. Zum Begriff der »Betroffenen« vgl. auch Kapitel 3.3.4.

266 Feldtkeller, Zur Nutzungsplanung im Schulwesen, 1973b, S. 29.

267 Ebd., S. 25.

268 Ebd., S. 28.

269 Vgl. ebd.

270 Ebd., S. 24.

nicht überliefert. Bemerkenswert ist, dass das Kultusministerium die Forschungen Feldtkellers zu diesem Thema scheinbar nicht weiter unterstützen wollte.

Trotz der profunden Kritik an der methodologischen Ausrichtung des IfS habe man dort auch auf den Text in der *ARCH+*, so erinnert sich Christoph Feldtkeller im Gespräch mit der Autorin, »gar nicht«²⁷¹ reagiert. Dennoch haben Feldtkellers Überlegungen das Denken und Arbeiten am IfS sehr wahrscheinlich beeinflusst. Im *WB 4*, der bereits im Jahr 1971 veröffentlicht wurde, zeigen sich Ähnlichkeiten zu Textpassagen aus Feldtkellers späterem Text aus der *ARCH+*.²⁷² Bemerkenswert erscheint in dem Text aus dem Jahr 1971 die Abgrenzung zu einer einseitigen »technisch-räumliche[n] Planung« und die Erkenntnis eines »hohe[n] Grad[s] der Verflechtung zwischen der Tätigkeitsplanung und der technisch-räumlichen Planung«.²⁷³ Die behandelten Textpassagen sind jedenfalls die frühesten Dokumente, die ich finden konnte, die sich auf eine derart analytisch-reflexive Weise mit den methodologischen Forschungspraktiken des IfS beschäftigen und sogar explizit die Beteiligung der Nutzer*innen in der Schulplanung thematisieren.

Jedoch wird ein Gefälle zwischen der theoretischen Reflexion und der tatsächlichen Anwendung der Methoden sichtbar, auf das auch Uwe Brandt in einer E-Mail im Vorfeld zum ersten Zeitzeug*innen-Interview verweist.²⁷⁴ Hannes Ingerfurth, ein dem eher progressiven Flügel zugehöriger Mitarbeiter des IfS resümiert: »Partizipation der Nutzer – das war ja auch unser Hauptthema«.²⁷⁵ Uwe Brandt führt im Interview hingegen aus, man habe zwar geplant, Nutzer*innen oder zumindest »Nutzervertreter« in die Planung einzubeziehen, das Ministerium habe jedoch entgegnet, dies sei aus beamtenrechtlichen Gründen nicht möglich.²⁷⁶ Inwiefern der tatsächliche Gebrauch partizipatorischer Planungsmethoden alleine an Restriktionen auf Verwaltungsebene scheiterte, bleibt fraglich. Was sich jedoch zeigt, ist, dass das Institut schon im Jahr 1974 den *WB 5* veröffentlicht, in dem gleich zwei neue Forschungsmethoden vorgestellt werden. Beide wurden nach Fertigstellung von Schulbauten durchgeführt. Dies sind zum einen Schüler*innen- und Lehrer*innenbefragungen sowie das sogenannte »Malspiel«. Für das oben bereits genannte Forschungsprojekt zu den Modellschulen Markdorf, Osterburken und Weinheim trugen die Sozialwissenschaftlerin Ingrid Kroner und die Psychologin Karin Oppermann-Melville mithilfe von Interviews, Fragebögen und Gruppendiskussionen, »Einstellungen, Wünsche, Meinungen, Urteile, Interessen, Probleme und Schwierigkeiten von Schülern und Lehrern«²⁷⁷ zusammen. Mit systematischen,

271 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2018), 130.

272 Vgl. insb. die Ausführungen zu Tafelanschrieb und Wandelementen (vgl. Institut für Schulbau (1971), S. 1).

273 Dass., »Werkstattbericht 4« (1971), S. 1.

274 Darin schreibt er: »Machen Sie sich zum Thema ›Nutzerbeteiligung‹ keine großen Hoffnungen im Hinblick auf unsere damaligen konkreten Planungen. In der Theorie war das etwas anderes – klar in der Zeit der ›68er!‹« (Brandt, Uwe, E-Mail an Eva Zepp, 09.12.2018).

275 Diese Aussage bezieht sich auf eine nicht mit dem Aufnahmegerät aufgenommene Gesprächspassage vor dem eigentlichen Interview. Grundlage dafür ist meine Mitschrift des Gesprächs.

276 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 292–293; 997–999.

277 Institut für Schulbau, Abschlussbericht zum Projekt ›Interdisziplinäre Analyse der Zusammenhänge von Baustruktur und Lehr- und Lernprozessen an den Modellschulen Markdorf, Osterburken und Weinheim, 1976, S. 8. Nach den Unterlagen, die im UAST zugänglich sind, waren seit Ende der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre knapp 25 % Prozent der aufgeführten Belegschaft am IfS

teilnehmenden Beobachtungen im Schulgebäude analysierten sie zudem spezifische Nutzungssituationen und erstellten »raumbezogene Tätigkeitskartierungen«.²⁷⁸

Im Rahmen des »Malspiels« mit dem Titel »Unsere neue Schule« wurden während des Kunstunterrichts Zeichnungen von zehn- bis zwölfjährigen Schüler*innen zu der Frage »Was fällt Euch in Eurem neuen Schulhaus ganz besonders auf?« angefertigt.²⁷⁹ Diese sollten auch durch verbale Äußerungen zu den Fragen »Was gefällt Euch?« und »Was gefällt Euch nicht?« ergänzt werden.²⁸⁰ Die Forscherinnen wollten damit zum einen prüfen, ob »visuelle Aussagen« Hinweise zu Interdependenz von Raum und Nutzern liefern können, die über damalige Forschungsmethoden hinausgingen.²⁸¹ Zum anderen werteten sie die Zeichnungen anschließend u.a. im Hinblick auf den möglichen »Aufforderungscharakter« der räumlichen Umgebung aus.²⁸²

Zuletzt soll darauf verwiesen werden, dass es zwischen den Schulbauinstituten in Aachen, Stuttgart und Berlin sowie weiteren Akteur*innen am 14.02.1974 zu einer Vereinbarung der Herausgabe der Zeitschrift »Schulbau« kommt, die letztlich jedoch nicht erscheint. Interessant ist, dass das IfS als Thema zum ersten Heft: »Schulbau in der Kritik« vorschlug und einen Beitrag mit dem Titel »Problembereiche neuer Schulbauten aus der Sicht der Schüler« beisteuern wollte.²⁸³ Die Arbeitsgemeinschaft für Schulentwick-

Frauen (Institut für Schulbau (1983)). U. a. von Gabriele Gerngroß, Ingrid Kroner, Karin Oppermann-Melville liegen im Archiv umfangreiche Studien und Untersuchungen vor, die einer weiteren Sichtung bedürfen. Diese entstanden größtenteils Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre.

278 Institut für Schulbau (1976), S. 10. 1976 veröffentlichten auch Gollnow und Petersen eine empirische Untersuchung. Die gewonnenen Daten aus »nicht teilnehmender Beobachtung baulicher Nutzungseinzelsituationen« und »Intensivinterviews mit Schlüsselpersonen zu Schulbau und Organisation« wurden quantitativ aufbereitet (Gollnow und Petersen, *Neue Schulbauten: Architektonische Qualitäten und Nutzung an zehn Schulen: Eine empirische Untersuchung* (1976); vgl. Klünker (1994), S. 11). »Insgesamt«, so resümiert Klünker »mutet der Ertrag dieser komplexen und umfangreichen Untersuchung zumindest im Hinblick auf den Gestaltungsaspekt recht dürrig an« (ebd.).

279 Institut für Schulbau (1974), S. 29.

280 Ebd., S. 5.

281 Ebd., S. 29. Jeanette Böhme macht am Beispiel einer Arbeit von Ingrid Kroner auf die »geringe Würdigung« dieser wissenschaftlichen Begleituntersuchungen in der Erziehungswissenschaft aufmerksam (Böhme (2009), S. 16).

282 Es zeigt sich, dass zu dieser Zeit insgesamt ein neues Bewusstsein für die Gestaltung, Entdeckung und Wahrnehmung von Schulräumen entsteht (vgl. bspw. Burk und Haarmann, Hg., *Wie viele Ecken hat unsere Schule?* (1979)). Auch in der Lehre kommen zunehmend atmosphärische Forschungsmethoden auf. Im Seminar zu Kinderspielorten (1984/5) forderte Walter Kroner in einer Übungsaufgabe die Studierenden zu einer »Verlaufsbeobachtung eines Einkaufsbummels von Eltern mit Kindern in der Stuttgarter Innenstadt« auf und entwickelte einen Fragenkatalog. Die Fragen lauten bspw.: »5. Welche Ziele oder welches Programm verfolgten die Eltern?«, »7. Sind Konflikte zwischen Eltern und Kindern sichtbar geworden?«, »8. Wie werden die Konflikte gelöst?«, »10. Werden die Kinder müde, hungrig, durstig? Zu welcher Zeit? Wie reagieren die Eltern?«, »11. Was geschieht in Geschäften?«, »12. Macht die Familie irgendwann Pausen?« (Institut für Schulbau, Werkstattbericht 7, 1985b, S. 9). Außerdem besuchten die Studierenden im Rahmen eines anderen Seminars zu Schrebergärten das Sommerfest des örtlichen Schrebergartenvereins und führten »Streifzüge« durch Schrebergartengebiete durch (vgl. dass., Schrebergarten-Häuschen. Enthält: Entwurfs- und Projektarbeit SS 1985. Unterlagen, Material, Notenlisten, 1985a).

283 Institut für Schulbau, Korrespondenz mit dem Forum-Verlag Stuttgart über die Herausgabe der Zeitschrift »Schulbau«, 1975.

lung an der Pädagogischen Hochschule Dortmund, die ebenfalls Teil der Kooperation sein sollte, schlägt sogar einen Artikel zum Thema »Partizipation bei der Schulbauplanung« vor. Das IfS in Berlin unter ihrem neuen Leiter Christoph Köhler bleibt verhältnismäßig konservativ und empfiehlt Themen zu Kostenplanung, Berechnung, Bewertung, Programm von Schulbau.²⁸⁴

2.8 Zwischenresümee: Wandel am IfS

Die Gründung des IfS im Jahr 1964 fällt in eine Zeit, in der der Diskurs um Schulbau in der BRD bereits seit einigen Jahren im Gange war. Bis in die Mitte der 1960er Jahre war dieser stark von politischen und architektonischen Prämissen geprägt. Zum Ende der 1960er Jahre erhalten neue Impulse aus dem Bereich der Pädagogik und Didaktik Einzug in die Debatte um Schulbau. Neben tiefgreifenden Bildungsreformen bildet eine neue gesellschaftliche Sensibilität für Fragen der Bildung und eine Planungseuphorie im Bereich der Politik den Nährboden für die Arbeit des IfS, das institutionell eng mit dem Kultusministerium verknüpft war. Auch der Bau von Schulen erreichte Ende der 1960er Jahre in der BRD seinen Gipfel.

In den ersten Jahren ist unter der Leitung des IfS von Günter Wilhelm eine stark an empirisch messbaren Kriterien ausgerichtete Forschung zu beobachten. Diese differenziert sich in Zeiten der Forderung nach einer »Verwissenschaftlichung« des Planungsprozesses weiter aus und unter der Leitung Kroners wird ein neues Interesse an den in den Gebäuden stattfindenden Prozessen hervorgebracht. Zwar besteht zu den in Stuttgart lehrenden, zentralen Figuren dieser Bestrebungen Horst Rittel, Max Bense und Jürgen Joedicke keine formelle Kooperation. Jedoch konnte nachgewiesen werden, dass zu diesen Personen teilweise starke personale Beziehungen vorlagen, durch die insbesondere die jungen Mitarbeiter*innen des IfS beeinflusst wurden.

Einer dieser Mitarbeitenden war Christoph Feldtkeller. Seine Texte spiegeln, so die Überlegung, den epistemischen Wandel wider, der sich Anfang der 1970er Jahre in den Arbeitsweisen des IfS abzeichnet. Die von Beginn an verfolgten Nutzungsuntersuchungen folgen nun nicht mehr allein technokratischen Maximen. Ein stärker sozialwissenschaftlich geprägter Zugriff, der den Schulbau als eine von komplexen sozialen Handlungen durchzogene Struktur versteht, gewinnt an Bedeutung. Interessant erscheint daran, dass diese an dem Verhalten der Nutzer*innen orientierten Planungsansätze nicht aus einer sozialen oder politischen Haltung entstehen, sondern primär aus planungsmethodischen Überlegungen und Erkenntnissen.²⁸⁵

Dieser Wandel ist dabei keineswegs chronologisch verlaufen oder gar als eine Ablösung von einem großen Narrativ zu verstehen. Vielmehr bieten sich diskontinuierliche Überlagerungen und Verflechtungen von neuen Ideen und Impulsen dar, die von unterschiedlichen Akteur*innen in unterschiedlicher Ausprägung und zu unterschiedlichen

284 Vgl. ebd.

285 Eine ähnliche Verknüpfung beschreibt Jesko Fezer auch für die Ursprünge der Anwaltsplanung und sieht hier ebenfalls Verbindungen zu Überlegungen Horst Rittels (vgl. Fezer, »Soft Cops und Anwaltsplanung: Planungspolitik oder die Politik der Methode (1962–1973)« (2014), S. 44f.).

Zeitpunkten verhandelt oder eben nicht verhandelt worden sind. Diese Gemengelage spiegelt sich auch in den Erzählungen Uwe Brandts wider. Er führt aus, dass das IfS bereits am Ende des Jahres 1968 einen »sehr stark linken Einschlag«²⁸⁶ bekommen habe: »Wir galten als linker Laden«²⁸⁷, urteilt er. Im Gespräch mit der Autorin bezieht er sich dabei einerseits auf antiautoritäre Planungsstrategien, die am IfS diskutiert worden seien.²⁸⁸ Andererseits sei während der Reformhochphase auch die Hierarchie innerhalb des IfS in Frage gestellt worden.²⁸⁹ »Als ich dann [im Juni 1969, Anm. der Autorin] konkret beteiligt wurde«, so Brandt weiter, »war diese linke Orientierung nicht mehr so betont, auch wenn wir in den Augen des Ministeriums nach wie vor als die linke Adresse galten.«²⁹⁰ Was das Kultusministerium unter CDU-Führung als »die linke Adresse«²⁹¹ sah, war anderen scheinbar nicht »links« genug. So kam es innerhalb des Instituts bereits im Jahr 1969 zu einer Veränderung, die von einigen der Interviewten als Absonderung wahrgenommen wurde.²⁹² Die drei Mitarbeiter François Kerschkamp, Hannes Ingerfurth und Reinhard Kuchenmüller arbeiteten seit 1969/1970 – und teilweise noch bis heute – als *Gruppe Umwelplanung Stuttgart* (GUS). Dort entwickelten sie Konzepte wie die Nutzer*innenbeteiligung weiter, für die ihrer Ansicht nach am IfS kein ausreichender Nährboden bestand.²⁹³

Im Hinblick auf diese Zeit wird das IfS in dem Band von Gribat et al. in der Kurzbiografie zu Reinhard Kuchenmüller sogar als ein »Zentrum alternativer Ideen«²⁹⁴ bezeichnet. Dem stimmen die einen Zeitzeug*innen (wenn auch mit Vorbehalten) zu,²⁹⁵ andere widersprechen wiederum entschieden.²⁹⁶ Was sich auf Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit festhalten lässt, ist, dass das IfS im Bereich des Schulbaus Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre neue Denk- und Erkenntnishaltungen eingeübt und Arbeitspraktiken erprobt hat. Gleichzeitig sind ein Gefälle und eine Verzögerung zwischen der theoretischen Reflexion und der tatsächlichen Anwendung der Methoden zu beobachten. Die Mitarbeiter*innen des IfS schärfen zu Beginn der 1970er Jahre den

286 Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 394–395.

287 Ebd., 404–405.

288 Ebd., 411–420.

289 Brandt führt aus: »Und bei uns liefen dann Diskussionen darum, wie das Institut geleitet werden sollte. Und dann kam irgendwann der Gedanke auf den Tisch, dass also im Prinzip auch ein Student Institutsleiter werden könnte. Das ist so radikal vor sich gegangen. Das Pendel ist ja dann genau wieder in die entgegengesetzte Richtung geschlagen und ja nicht mehr so richtig zurück. Aber das war sozusagen die Folie, vor der [...] dann diese Planungen gelaufen sind« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018), 415–420).

290 Ebd., 420–423.

291 Ebd.

292 Ebd. Laut der Archivunterlagen verließen Hannes Ingerfurth und Reinhard Kuchenmüller 1969 das Institut; 1970 schließlich auch François Kerschkamp (vgl. Institut für Schulbau (o. D.)).

293 Vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 286–288. Für weiterführende Forschungen zu der Arbeit dieser Wissenschaftler siehe bspw.: Kuchenmüller und Kerschkamp, Hg., »Ingenieurschulen. Engineering Schools« (1966).

294 Gribat, Misselwitz und Görlich (2017a), S. 243.

295 Vgl. Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2019), 479.

296 Vgl. Wolf D. Reuter, interviewt von Eva Zepp (2019), 259–264. Hannes Ingerfurth zeigt sich hier unentschieden (vgl. Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 1023–1024).

Blick für neue Anforderungsprofile im Schulbau, thematisierten die soziale Rahmung von Schulbauten und die Komplexität der darin stattfindenden Tätigkeiten. Sie unterzogen bisherige Planungsmethoden im Schulbau einer grundsätzlichen Reflexion und entwickelten sie weiter. Es lassen sich Anzeichen eines antiautoritären Gestus in der Planungsmethodik erkennen, der sich einerseits gegen eine planerische Genieästhetik richtet, sich gleichzeitig in der praktischen Arbeit jedoch in institutionellen Verknüpfungen zu verfangen scheint. Mitte der 1970er Jahre nehmen Begleituntersuchungen von Sozialwissenschaftlerinnen des IfS wie bspw. Ingrid Kroner und Gabriele Gerngroß oder Karin Oppermann-Melville die Bedeutung der materialen Raumordnung von Schulen für die sozialen Prozesse mittels empirischer Studien stärker in den Blick.²⁹⁷

Gleichzeitig zeigt sich, wie sehr das IfS in die technischen, sozialen und kulturellen Wendungen eingebettet ist, die die Architektur- und Planungstheorie zu dieser Zeit maßgeblich beeinflussen. Dabei erfolgt zu den theoretischen Konzepten wie der Kybernetik oder dem OR nicht nur ein Abgleich, vielmehr bringen die Arbeiten, die zu dieser Zeit am IfS entstehen, auch den durchwachsenen Charakter und die Grenzen dieser Konzepte zutage, die in der praktischen planerischen Arbeit entstehen.

Abschließend ist anzumerken, dass diese Recherchen nur ein Mosaikstein für das sich verändernde Verständnis der Planung von Schulbauten in der Nachkriegszeit sind, das bislang nur wenig Beachtung in der historischen Forschung gefunden hat. So zeigt diese Arbeit einige Desiderata auf, die der weiteren Erforschung bedürfen: Es wären bspw. die Schulbauten, die unter Begleitforschung des IfS entstanden sind (z.B. in Weinheim, Osterburken und Markdorf), einer eigenen Analyse zu unterziehen.²⁹⁸ Auch wäre die breitere Rezeption der Forschung des IfS im Praxisfeld der Architektur und in der Erziehungswissenschaft sowie die spätere Entwicklung der Forschung und Lehrinhalte in den 1980er Jahren zu erforschen. Von Interesse ist außerdem, inwiefern die Forschungspraxis am IfS den Arbeitsweisen der beiden Institute in Aachen²⁹⁹ und Berlin³⁰⁰ gleich bzw. sich davon unterschied. Das Universitätsarchiv in der Geschwister-Scholl-Straße in Stuttgart hält zu diesen Fragen ergiebige Material bereit und wäre aufs Neue aufzusuchen.³⁰¹

297 Vgl. Kroner, Ingrid, and. Freizeit in Der Schule, Schulbau Für Die Freizeit: Eine Empirische Untersuchung an Ganztagschulen. Basel [u.a.]: Karger, 1978.

298 Zur Anschlussforschung empfiehlt sich hier bspw. auch: Gollnow und Petersen (1976).

299 Für weitere Forschungsarbeiten wäre hier der Blick in folgende Bestand bspw. interessant: Institut für Schulbau an der RWTH Aachen, Programmierung RWTH Aachen, Struktur Nettonutzfläche, Verflechtung, Stand 67/68, 1968.

300 Über den Verbleib der Akten des SBL hat die Autorin nach mehrfacher Nachfrage bei der KMK keine Auskunft erhalten.

301 Für weitere Recherchen empfiehlt sich neben dem Stuttgarter, Aachener und Münchner Archiv die Diasammlung des IfS im Südwestdeutschen Archiv für Architektur und Ingenieurbau (saai) an dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

EDUCATION



KEIN FELD
FÜR DEN
SCHULPLATZ

DIE SCHULE
NIMMT KEINE
RÜCKSICHT



CHING

SCHOLASTIC
CENTRALITY



ARCH+

THE ARCHITECTURAL REVIEW

SUSTAINABLE SCHOOL



3 Quellenanalyse von Architekturzeitschriften von 1968 bis heute

3.1 Methodische Vorüberlegungen

Während sich in der Schulbauforschung Ende 1960er ein epistemischer Wandel vollzieht, zeichnen sich zu diesem Zeitpunkt auch in der architekturjournalistischen Berichterstattung interessante Entwicklungen ab. Mit diesem Kapitel verlässt die vorliegende Arbeit daher den Blick auf den akademischen Forschungskontext zu Schulbauten und lenkt ihn auf die Konjunkturen und Leitbegriffen der medialen Debatte zur Schularchitektur im angelsächsischen und deutschen Raum.¹ Die Modi der Inszenierung und Repräsentation von Schularchitekturen sind dabei von besonderem Interesse.

Seit längerer Zeit werden Architekturzeitschriften² nicht ausschließlich als Diskursplattformen wahrgenommen, die über Architektur schreiben und diese zeigen, sondern auch als eigenständige Orte der architektonischen Produktion.³ Die vorliegende Arbeit

1 Die Quellenanalyse der im vorherigen Kapitel bereits erwähnten, von Stuttgarter Architekturstudent*innen gegründeten Zeitschrift *ARCH+* zeigt gleichwohl, wie fließend die Grenzen zwischen akademischen und journalistischen Diskursen in der Architektur sein können.

2 Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Architektur zunehmend als eigenständige »Baukunst unter den Künsten« anerkannt (Froschauer, »Architekturzeitschrift« (2011), S. 279). Zu dieser Zeit entstanden denn auch die ersten illustrierten Zeitschriften für Architektur. Die Zahl der Architekturzeitschriften nahm im 19. Jahrhundert kontinuierlich zu. Zunächst lag der Fokus auf der Berichterstattung über neue Konstruktionsmethoden, Wettbewerbe und öffentliche Bauaufgaben. Mit den Reformbewegungen um die Jahrhundertwende referierten diese Fachjournale jedoch nicht mehr nur, sondern wurden zu eigenständigen Akteuren des Kunstlebens (vgl. Ciré und Ochs, »Die Zeitschrift als Manifest« (1991), S. 9). In den 1920er Jahren bestand bereits ein vielfältiges Spektrum an Architekturzeitschriften.

3 Vgl. dazu Colomina und Buckley, »Introduction« (2010b), S. 8. Vgl. auch Froschauer (2011), S. 279. Seit einigen Jahren ist in der architekturhistorischen Forschung ein wachsendes Interesse an der Architekturpublizistik festzustellen. Als Standardwerk für einen medienhistorischen Überblick bis 1918 gilt: Fuhlrott, *Deutschsprachige Architektur-Zeitschriften* (1975). Für jüngere Arbeiten (neben Colomina und Buckley; Ciré und Ochs; Froschauer) vgl. Vanlaethem, Janniére und Sornin, *Revues d'architecture dans les années 1960 et 1970 | Architectural Periodicals in the 1960s and 1970s: Towards a Fac-*

schließt an diese architekturhistorischen Forschungsstränge an. Sie zählt Architekturzeitschriften zu den Medien, die den Verlauf der Diskurse um Schulbau – und im besonderen Maße solche um den vermeintlich »guten« Schulbau« – maßgeblich konstituieren.⁴ Auch der Pädagoge Daniel Blömer begründet in seiner 2011 erschienenen Dissertation *Topographie der Gesamtschule* eine historische Perspektivierung des Schulbaus als Forschungsfeld mithilfe einer quantitativ angelegten Zeitschriftenanalyse.⁵ In dem Betrachtungszeitraum dieser Arbeit, der 1968 beginnt, ist der Schulbau bereits seit vielen Jahrzehnten als eigenständige Bauaufgabe etabliert.⁶ Schulbauten und (etwas seltener) Schulbausanierungen werden in Architekturzeitschriften wie bspw. der *AR* und *Architektur + Wettbewerbe* entsprechend nebst Kategorien wie Eigenheimbau, Wohnungsbau oder Bürobau aufgeführt.⁷ Sie kommen seit Ende der 1960er Jahre regelmäßig in Rückblicken oder Jahresvorschauen von Zeitschriften vor. Dabei werden sie in unterschiedlichen Textgattungen⁸ besprochen. Blömer unterteilt die von ihm analysierten Textsorten in seiner Dissertationsschrift in »allgemeine Information«, »(inhaltlicher) Beitrag«, »Erfahrungsbericht«, »Meinung/Leserbrief«.⁹

In der vorliegenden Arbeit fasse ich, einem stärker explorativ ausgerichteten Forschungsansatz folgend, die Unterscheidung etwas weiter. Die Arbeit differenziert nicht zwischen unterschiedlichen Textgattungen, sondern achtet nur darauf, ob es sich erstens eher um berichterstattende Beiträge handelt, die die Bauprojekte möglichst objektiv dokumentieren und darüber bspw. mit detaillierten, technischen Angaben zu Baudaten informieren, oder zweitens um programmatische Beiträge, die sich inhaltlich ausführlich mit der Gestaltung von Schulbauten beschäftigen und diese einer kritischen Analyse oder Würdigung unterziehen.¹⁰ So hilfreich eine Erhebung aller im

tual, Intellectual and Material History (2008); Parnell, *Architectural Design, 1954–1972: The architectural magazine's contribution to the writing of architectural history* (2011); Schnell (2018). Diese neueren Arbeiten fordern, die Architekturzeitschrift ebenso wie Buchpublikationen als zentrales Medium der architekturwissenschaftlichen Forschung anzuerkennen (vgl. ebd., S. 460).

- 4 Vgl. Schneider (1998), S. 60. Vgl. auch Blömer (2011), S. 70. Wichtige Akteur*innen des Schulbaudiskurses und auch die Mitarbeiter*innen des IfS und SBL veröffentlichten zahlreiche Studien in Architekturzeitschriften (vgl. u.a. Wilhelm, »Erfahrungen im Schulhausbau« (1957); Kuchenmüller und Kerschkamp, Hg. (1966); Avé-Lallemant und Schröder, »Flexibilität in der Schulplanung« (1969); Pfromm, Pfromm und Peverelli (1969)). Kerstin Renz sieht einen Zusammenhang zwischen dem Verlauf des wissenschaftlichen Schulbaudiskurses und dem architekturjournalistischen Diskurs. Sie beobachtet, dass Beiträge zur Geschichte des Schulbaus im vergangenen Jahrhundert häufig dann verfasst wurden, »wenn Architekturzeitschriften in regelmäßigen Abständen Themenhefte zum Schulbau« publiziert haben (Renz (2016), S. 27).
- 5 Er nimmt dabei die Jahre 1969 bis 1974 in den Blick und vergleicht ausgewählte Architekturzeitschriften mit Pädagogikzeitschriften.
- 6 Boris Meyn verortet die Anfänge des Schulbaus als öffentliche Baugattung einhergehend mit dem Unterrichtsgesetz im Jahr 1870 (vgl. Meyn (1998), S. 49; vgl. auch Luley (2000), S. 21).
- 7 Teilweise wird der Schulbau innerhalb der Kategorie Bildungsbau bzw. Educational Architecture aufgeführt.
- 8 Für eine Analyse unterschiedlicher Textgattungen in der Architekturtheorie allgemein vgl. Erben, Hg., *Buch als Entwurf* (2018).
- 9 Blömer (2011), S. 83f.
- 10 Die Begrifflichkeit ist dem bereits erwähnten Text der Kunsthistorikerinnen Annette Ciré und Haila Ochs entliehen. Diese unterscheiden Architekturzeitschriften in zwei unterschiedliche Stränge:

berichterstattenden Verfahren erfassten Schulbauten für einen Gesamtüberblick wäre¹¹ – ich konzentriere mich in der Analyse der Quellen ausschließlich auf programmatische Beiträge, da das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit darin liegt zu beleuchten, wie Schulbauten medial dargestellt werden. Dies vor allem deshalb, um zu klären unter welchen Prämissen Schulbauten im Beobachtungszeitraum betrachtet werden und um die leitenden Forschungsfragen zu beantworten, wie über die Nutzer*innen und Nutzungspraktiken gesprochen wird und welche Konzepte von Bildungsprozessen dadurch entworfen werden.

Da ich mich mit den Nutzungspraktiken befasse und diese auch in Bildern dokumentiert werden, unterziehe ich auch diese einer Analyse. In erster Linie deshalb, weil Fotografien von Schulbauten in Architekturzeitschriften in dem Beobachtungszeitraum eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Eine Auseinandersetzung, die mit anschaulichen Analysen operiert, erfolgte bislang nur selten.¹² Wie bereits in Kapitel 1.3.2.4 erläutert, handelt es sich bei journalistischen Architekturfotografien in der Regel um sehr genau komponierte Bilder, die unter einem hohen inszenatorischen Aufwand entstehen. Von primärem Interesse ist daher die Frage, in welchem inszenatorischen Modus die Schulbauten dargestellt werden.¹³ Insbesondere in der AR kommt der Architekturfotografie eine besondere Rolle zu. Es zeichnet sich in den Fotografien eine spezifische Blattlinie ab, auf die ich in Kapitel 3.2.2 nochmals genauer eingehe.

In der architekturwissenschaftlichen Forschung wird unlängst auf die Grenzen eines quellenanalytischen Verfahrens aufmerksam gemacht, das sich ausschließlich auf Beiträge konzentriert, die aus Architekturzeitschriften stammen, einem Ort also, an dem die Architektur in den meisten Fällen »unter sich« bleibt. So verweist die Architekturhistorikerin Eva Froschauer auf den Umstand, dass die »Fachpresse« in Architekturzeitschriften »letztlich Gesprächsteilnehmer auf dem Parkett eines Binnendiskurses bleibt, auch wenn von ihr selbst in der Geschichte oft genug das Gegenteil und das Erreichen aller Leser behauptet worden ist.«¹⁴ Auch die Architekturtheoretikerin Angelika Schnell, die von 1993 bis 2001 Redakteurin der *ARCH+* war, verweist auf die sozialen Distinktionsmechanismen, denen Architekturzeitschriften und deren Redaktionen unterliegen:

Sie sprechen von »allgemein berichterstattenden« einerseits und »einseitig programmatischen« Zeitschriften andererseits (Ciré und Ochs (1991), S. 12).

- 11 Statistische Kennzahlen für den Schulbau im Zeitraum von 1979 bis 1993 sind zu finden in: Scholz. Sekretariat der Kulturministerkonferenz. Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen, Hg., *Statistik der Schulbautätigkeit 1979–1993* (1995). Für den Zeitraum 1981 bis 2000 vgl. Krämer, »Der Schulbau in Deutschland im Spiegel der Statistik« (2004).
- 12 Erste Arbeiten, die Schulräume auch bildanalytisch untersuchen, haben bspw. die Kunstwissenschaftlerin Karen van den Berg und der Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich vorgelegt (vgl. van den Berg und Rieger-Ladich (2009a); dies., »Widerstreitende Interessen?« (2009b); van den Berg (2014); van den Berg und Buck, »On the Poetics of Measuring Space. Appropriating, Acting, Creating Atmospheres/Zur Poetik der Raumvermessung. Aneignen, Agieren, Atmosphären erzeugen« (2017)). Vgl. darüber hinaus Priem (2004), S. 40 sowie Pilarczyk (2003).
- 13 Um die intermedialen Beziehungen zu berücksichtigen, analysiere ich neben den Fotografien an verschiedenen Stellen entsprechende Begleittexte und Leitartikel zum Thema Schulbau, die in den ausgewählten Zeitschriften erschienen sind.
- 14 Froschauer (2011), S. 278.

»Es gilt [...] als ausgemacht, dass Architektinnen und Architekten um die Publikation ihrer Werke in Zeitschriften buhlen, weil sie davon ausgehen, dass weniger ihre Bauten selbst als vielmehr ihre Publikation ihre Karriere befördern kann. Umgekehrt lässt sich in den Redaktionen oft ein Schwanken zwischen Partisanenschaft mit den publizierten Inhalten und unabhängiger Kritik nicht leugnen.«¹⁵

Entsprechend erhebt diese Arbeit keinen Anspruch darauf, die *eine* Debatte um Schulbau in Architekturmagazinen abzubilden. Vielmehr werden die hier analysierten Bilder und Texte als Teil einer fachlichen Debatte verstanden, die unter ganz spezifischen sozialen und politischen Bedingungen, persönlichen Konstellationen, vor einem bestimmten Publikum eine Form von Öffentlichkeit herstellt und eine ganz eigene Deutungshoheit beansprucht. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, diese äußeren und inneren Produktionsbedingungen weiter offenzulegen.¹⁶ Bevor ich die wichtigsten Entwicklungslinien der von mir analysierten Architekturzeitschriften *ARCH+* und *Architectural Review* (AR) nachzeichne, befasse ich mich in dem nächsten Unterkapitel aus diesem Grund zunächst mit dem, was man die »Hinterbühne« des Architekturjournalismus Ende der 1960er Jahre nennen könnte.

3.2 »Little« Magazines: »Zoom Wave Hits Architecture«¹⁷

Die Gründung der Zeitschrift *ARCH+* im Jahr 1967 fiel in eine Zeit, in der es – insbesondere in den westlichen Teilen der Welt – zu einer regelrechten »Explosion kleiner Architekturzeitschriften« kam, die eine »radikale Transformation der architektonischen Kultur« anregten.¹⁸ In den vergangenen Jahren wuchs das Interesse an diesen avantgardistischen Publikationen.¹⁹ Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang etwa die Ausstellung *Clip/Stamp/Fold*, die 2006 von der Architekturhistorikerin Beatriz Colomina kuratiert und u.a. auf der *documenta 12* gezeigt wurde. In dem gleichnamigen gemeinschaftlichen Forschungs- und Designprojekt zeichneten Colomina und Doktorand*innen der Princeton University in chronologischer Reihenfolge die Entwicklung des Phä-

15 Schnell (2018), S. 471.

16 Zur weiterführenden Forschung könnten bspw. Wettbewerbsausschreibungen, politische Programmschriften zur Förderung des Schulbaus, oder aber Schul- und Lokalblätter (meist von Geschichts- oder Fördervereinen herausgegeben), die sich mit lokalen Schulbauten auseinandersetzen, einer Analyse unterzogen werden.

17 So lautet der Titel eines Zeitschriftenaufsatzes des Architekturkritikers Reyner Banham, in dem er den Einfluss der neuen Welle von »underground architectural protest magazines« in Großbritannien beurteilt (Banham, »Zoom Wave Hits Architecture« (1966), S. 21). Er beschreibt weiter: »Architecture, staid queen-mother of the arts, is no longer courted by plush glossies and cool scientific journals alone but is having her skirts blown up and her bodice unzipped by irregular newcomers« (ebd.). Dieser neuen Generation fühlt er sich selbst auch zugehörig (Whiteley, *Reyner Banham* (2002), S. 182).

18 Zur Publikationsform des »little magazines« und seiner historischen Wurzeln im frühen 20. Jahrhundert vgl. Colomina und Buckley (2010b), S. 8.

19 Vgl. etwa Vanlaethem, Jannièr und Sornin (2008) oder Parnell (2011).

nomens der sogenannten »little magazines« zwischen »196X« und »197X«²⁰ im Bereich der Architektur nach. Darin nehmen sie die Leser*innen mit ihren umfangreichen Recherchen, dem versammelten Archiv- und Interviewmaterial förmlich mit in das *Klappen, Stanzen und Falten* jener avantgardistischen Journale, die mit kleinstem Budget oftmals noch händisch arrangiert und im Eigenverlag von Studierenden oder jungen Architekt*innengruppen veröffentlicht wurden, in kleiner Auflage zirkulierten und teilweise sehr kurzlebig waren. Neben der *ARCH+* sei beispielhaft verwiesen auf die bereits erwähnte Zeitschrift *Internationale Situationniste* (1956),²¹ *Polygon* und *Archigram* aus London (1956; 1961), *Suma y Sigue* aus Valencia (1963), *Symbols*, ebenfalls aus London (1965), *Provo* aus Amsterdam (1965), Stewart Brands *Whole Earth Catalog*²² (1969, Kalifornien), *Architext* aus Tokyo (1970) oder aber *Arquitectura Autogobierno* aus Mexiko City (1976).²³ Auch professionelle Fachzeitschriften wie die *Architectural Design* aus London oder die *Casabella* aus Mailand erfuhren in jener Zeit »moments of littleness«²⁴. 1928 gegründet, erlebte etwa letztere unter der Leitung des Redakteurs Alessandro Mendini drastische Veränderungen und absorbierte die subversiven und improvisierten Strategien kleinerer Architekturmagazine.²⁵ Diese experimentellen Magazine dienten, so Colomina et al., als Nährboden und Plattformen ganz neuer Denkweisen in der Architektur.²⁶ Sie entwickelten radikale architekturtheoretische Ansätze, befassten sich mit Wohnutopien, Themen der Ökologie und Umweltschutzbewegungen, der Kybernetik und Raumfahrttechnik oder setzten sich mit weltweit entstehenden, vielfältigen Protestbewegungen auseinander. Sie nahmen Fragen aus dem Bereich der Stadtsoziologie in den Blick, hinterfragten das Berufsbild von Architekt*innen oder unterstützten Hochschulreformbewegungen und die Selbstorganisation von Architekturstudent*innen. Architektur wurde in diesen Zeitschriften vor allem auf mögliche gesellschaftspolitische Funktionen hin befragt und erforscht.

20 Colomina und Buckley (2010a).

21 Alle Artikel der insgesamt zwölf Ausgaben sind auf Deutsch übersetzt worden und in einem Online-Archiv zu finden (vgl. Griesel, »SI REVUE. Bericht einer Auflösung« (o.J.)).

22 Dieser gilt als einer der konzeptuellen Vorläufer der webbasierten Suchmaschinen (Colomina und Buckley (2010a), S. 115).

23 Ausführliche Informationen zu den einzelnen Magazinen sind zu finden in dies., »Stocktaking« (2010c).

24 Colomina und Buckley (2010b), S. 9. Die Kennzeichnung der »little« bzw. »small« magazines besteht in den USA schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts. Sie bezog sich ursprünglich auf Literaturzeitschriften, in denen progressive Autor*innen neben Literatur auch über Kunst und sozialtheoretische Fragestellungen schrieben (ebd., S. 8). Annette Ciré und Haila Ochs beschreiben, dass »klassische« Architekturzeitschriften wie die *Casabella* (unter Giuseppe Pagano und Edoardo Persico) und *Architectural Design* (unter Theo Crosby) bereits in den 1930er Jahren entgegen ihrer ursprünglich berichterstattenden Funktion zeitweise stark programmatische Züge angenommen haben (Ciré und Ochs (1991), S. 12).

25 Über eine vergleichbare Aufbruchsstimmung in den 1920er Jahren im Bereich der Architekturzeitschriften berichten Ciré und Ochs in ihrer Anthologie, die Aufsätze aus 35 Zeitschriften von 1890–1965 beinhaltet.

26 Vgl. Colomina und Buckley (2010b), S. 9f.

Der radikale und zugleich spielerische Gestus dieser unabhängigen Publikationen wird bereits beim Betrachten der spektakulären Titelseiten augenscheinlich.²⁷ Dort sieht man großformatige Fotografien und Close-Ups, wilde Dickichte aus Foto- und Textcollagen,²⁸ in sich verkeilte Auf-, Unter- und Ansichten von architektonischen Gebilden, gelegentlich dient sogar unifarbenes, metallisch schimmerndes Papier²⁹ als Cover. Bevölkert werden die farbenfrohen Titelseiten von Astronaut*innen, Robotern,³⁰ Comic-Held*innen, die die Betrachtenden aus ihrer Science Fiction-Welt geradezu anspringen³¹ oder anderen Akteur*innen in futuristischen Cyber-Outfits, die wie Wetten auf den oben erläuterten Techno-Optimismus jener Jahre erscheinen. Auf einem Cover der *Design Quarterly* aus dem Jahr 1965³² bahnt sich *Archigrams* gigantische Walking City insektenartig ihren Weg durch New York; ein überdimensionaler Elefant befindet sich auf der Titelseite einer *Casabella* 1969 im strammen Anmarsch auf das prestigeträchtige *Guggenheim Museum* auf der Fifth Avenue.³³

3.2.1 ARCH+ Studienhefte für architekturbezogene Umweltforschung und Planung

Einen gegenteiligen Eindruck gewinnt man, wenn man sich die Titelseiten der ARCH+ anschaut, die seit 1968 erschien. Das Layout des ganz in Schwarz-Weiß gehaltenen Titelblatts im Standardformat DIN A4 spiegelt in seiner beinahe calvinistisch anmutenden Nüchternheit die wissenschaftliche Orientierung des Magazins wider, die es in den ersten Jahren prägte.³⁴ Bereits seit 1966 plante eine Gruppe Studierender und Assistent*innen aus dem Umfeld des Philosophen Max Bense die Veröffentlichung einer Zeitschrift, die sich nicht mit Lösungen, sondern »mit den wesentlichen Problemen der Architek-

27 Vgl. Colomina und Buckley (2010c) und Beilage zu Colomina und Buckley (2010a).

28 Für einen umfassenden historischen Überblick über Cut-and-Paste-Montagetechniken in der architektonischen Praxis s. Buckley, *Graphic Assembly* (2019).

29 Vgl. alle zwölf Ausgaben der Zeitschrift *Internationale Situationniste*, die von Juni 1958 bis September 1969 erschien.

30 Vgl. bspw. N. N., Hg., »o.T.« (1970), sowie Pidgeon, Hg., »Expo '70« (1970).

31 Vgl. etwa Pidgeon, Hg., »The Beaux-Arts since '68« (1971). Die Ausstellung »Comic Strip« fand 1969/1970 an der *Akademie der Künste* Berlin statt und muss für Aufsehen in der internationalen Kulturszene gesorgt haben (Colomina und Buckley (2010c), S. 122). Sie wurde Ende 1970 auch im *Institute of Contemporary Art* in London gezeigt. In dem daran angeschlossenen Kolloquium an der *Akademie der Künste* Berlin wird die Stellung des Comics als eigenständiges künstlerisches Medium postuliert (s. Zimmermann, Hg., *Vom Geist der Superhelden* (1970)). Warren Chalk griff bei seiner Gestaltung eines Covers der Zeitschrift ARCHIGRAM bereits 1964 auf dieses Medium zurück (s. Cook, Hg., »Zoom« (1964)).

32 Vgl. Banham und Seitz, Hg., »A Clip-On Architecture« (1965).

33 Vgl. Mendini, Hg., »arredo urbano« (1969).

34 Ulf Meyer bezeichnet das Layout der Zeitschrift in seinem Artikel zu ihrem dreißigjährigen Jubiläum auch als »zweispaltige Bleiwüste« (Meyer, »30 Jahre – und kein bisschen weise?« (1998), S. 148). Die Zeitschrift selbst macht das eigene Layout des Öfteren zum Thema (s. bspw. Aicher, »rotis – die schrift« (1989)). Otl Aicher, einer der einflussreichsten deutschen Grafikdesigner und Mitbegründer der HfG Ulm, gestaltete Ende der 1980er Jahre das neue Layout der Zeitschrift.

tur beschäftigen»³⁵ sollte. Konkret wollten sie sich mit »Grundlagenforschung, Planung, Architekturtheorie, Ausbildungsmethodik« befassen.³⁶ Gleich in der ersten Ausgabe, die das Gründungsteam – bestehend aus den Stuttgarter Architekturstudierenden und akademischen Mitarbeiter*innen Ulrich Bäte, Peter Dietze, Dieter Hezel, Wolfram Koblin, Peter Lammert, Gernot Minke, Aylâ Neusel und Stephan Waldraff – herausgab, wurden die Begriffe »Architektur« und »Forschung« einer gründlichen Reflexion unterzogen.³⁷ Auch der erste Untertitel des Magazins zeugte vom akademischen Anspruch: So wollte die ARCH+ kein Magazin oder keine Zeitschrift, sondern ein »Studienheft« sein. Gleichzeitig öffnete das Gründungsteam mit dem Plus im Titel der Zeitschrift den Raum für Beiträge, die außerhalb des Bereichs der Architektur lagen.³⁸

Der universitären Wissensproduktion widmeten sich die Herausgeber*innen auf zweifache Weise. Zum einen war es ihr Anliegen, die Entwicklungen der Studienreformkommission und die Reform der Architekt*innenausbildung an der eigenen Universität in Stuttgart sowie an anderen Hochschulen³⁹ voranzutreiben und zu kommentieren.⁴⁰ Um noch schneller reagieren zu können, veröffentlichten sie von 1967 bis 1968 im (ursprünglich) 14-tägigen Rhythmus auch die Spontanblätter ARCH+ informationen, die als Flugblatt in insgesamt neun Ausgaben an der Universität verteilt wurden.⁴¹ Anders als bei der ARCH+ gab es hier im Vorfeld offene Redaktionssitzungen, zu denen jede*r kommen und seine*ihre Nachrichten geschrieben oder gezeichnet mitbringen konnte: »In dieser Redaktionssitzung wurden dann zwei DIN A4 Seiten [sic] zusammen montiert [sic], die anschließend direkt über den Kopierer gelaufen sind.«⁴²

Zum anderen stehen in den ersten Ausgaben der ARCH+ technokratische Themen im Vordergrund. Die neuen, problemorientierten Metawissenschaften wie Systemtheorie, Semiotik, Kybernetik und Informationstheorie dienen mit ihren entscheidungslogischen Konzepten als Basis für die Entwicklung einer neuen Planungstheorie (Grafik 5).⁴³ Mit der Thematisierung von Algorithmen und Mengenlehre, Nutzwertanalysen und quantitativen Bewertungsverfahren sollte das Entwerfen auf eine »wissenschaftliche«

35 Brief zur Gründung einer Zeitschrift an der Abteilung Architektur an der Technischen Hochschule Stuttgart, 2.12.1966 (Privatsammlung Peter Dietze) zit.n. Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 66.

36 Ebd.

37 S., »Stellungnahmen zu Architektur und Forschung« (1968).

38 Wolf Reuter beschreibt dazu: »[M]an hat Außerfachliche schreiben lassen, zum Beispiel Leute, die die ersten Simulationsmodelle für Städte entwickelt hatten. Das war Wissenschaft, und das fanden wir toll« (Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 64).

39 Vgl. dazu bspw. die Rubrik »Portraits« in der ARCH+.

40 Vgl. z.B. Blanek, Kunze und Simons, »Versuch einer belegbaren Beurteilung von Studentearbeiten« (1969); Brandt, »Kurzportraits – Institutsumfrage« (1969); Brandt et al., »ARCH+ Papiere zur Studienplanung«; Rademacker, Brandt und Keil, »Zum Einsatz von Programmierter Unterricht an Hochschulen« (1969); Pressler, »Zur psychologischen Situation des Studienanfängers« (1969); Müller-Dietrich, »Wieviel Kunstgeschichte braucht der Architekt?« (1969); Brake, »Der gewerkschaftliche Kampf der Studenten« (1971).

41 Faksimiles der ARCH+ informationen sind in Gribat, Misselwitz und Görlich (2017b), S. 69–88 zu finden.

42 Peter Dietze in ebd., S. 64.

43 Vgl. Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh, »50 Jahre ARCH+: Projekt und Utopie« (2017), S. 7.

Grundlage gestellt und Planungsentscheidungen nicht länger »aus dem Bauch« heraus getroffen werden.⁴⁴ Gastbeiträge zu den ersten Ausgaben steuerten denn auch die Stuttgarter Professoren Max Bense und Horst Rittel bei.⁴⁵ »Wissenschaft« sei dabei, so der Architekturjournalist Ulf Meyer über die Entstehungsjahre der *ARCH+*, auch »als Medium der Subversion empfunden« worden.⁴⁶

ARCH+ hat die eigene Entwicklungsgeschichte in Ausgabe 100/101 (1989) sowie zum 30- und 50-jährigen Jubiläum (1998/2017) in den Blick genommen und verfügt dementsprechend bereits relativ lange über eine eigene Betrachtungsgeschichte. Allerdings werden hinsichtlich dieser Entwicklungsgeschichte unterschiedliche Narrative entworfen. Während der Architekturjournalist Ulf Meyer im Jahr 1998 die Chronik der Zeitschrift noch in fünf Phasen unterteilt, wurden in einem Interview mit dem Chefredakteur Nikolaus Kuhnert im Jahr 2017 nur noch vier wesentliche Entwicklungsphasen unterschieden.⁴⁷ Meyer beschreibt die Jahre von 1968 bis 1972 als Gründungsphase, in der es der *ARCH+* um die »Verwissenschaftlichung der Architektur und des Entwurfs« gegangen sei.⁴⁸ Er bilanziert: »Obwohl die Zeitschrift während der Studentenunruhen gegründet wurde, waren die Themen zunächst nicht primär politisch.«⁴⁹ Auch Christoph Feldtkeller bekräftigt im Gespräch mit der Autorin: »Wir wollten ein kritisches Heft machen«⁵⁰. Erst ab 1972, so Meyer weiter, sei es zu einer Politisierung des Magazins gekommen.

Eine anders gefasste Lesart dieser Jahre skizziert Nikolaus Kuhnert, der nicht zu dem Stuttgarter Gründungsteam gehörte, sondern Ende der 1960er Jahre in West-Berlin wohnte. Nikolaus Kuhnert wurde 1972 – gemeinsam mit weiteren wissenschaftlichen Assistent*innen der TU Berlin und der RWTH Aachen – Redakteur der Zeitschrift.⁵¹ Er

44 Vgl. Meyer (1998), S. 148. Vgl. etwa Schütte, »Rationalität und Architektur« (1968), Küsgen, »Entscheidungsverfahren der Bauplanung« (1968), Bar-Pereg und Krampen, »Auswertung von Matrixdaten ohne Komputern« (1969). Als Vorbild für die wissenschaftliche Orientierung soll hier auch das *American Journal of Planners* (AJP) gedient haben (vgl. Meyer (1998), S. 148).

45 Vgl. Bense, »Urbanismus und Semiotik« (1968); ders., »Farb- und Form-Semiotik« (1970a); ders., »Systemtheoretische Erweiterungen des Zeichenbegriffs« (1970b); Rittel, »Zukunftsorientierte Raumordnung« (1970).

46 Meyer (1998), S. 148.

47 Die Einteilung ist wie folgt: »Die 1960er- und 70er-Jahre: Von der Politisierung zur rationalen Architektur«; »Die 1980er-Jahre: Von Ökologie zur Pattern Language«; »Die 1990er-Jahre: Von Öko-Tech zur reflexiven Moderne«; »Ausblick« (Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 7–19). Die Jahre ab 2000 und 2010 werden nicht getrennt voneinander erfasst.

48 Meyer (1998), S. 148. Er definiert die weiteren Phasen wie folgt: »2. Die Phase der Umorientierung und Politisierung (1972–1976)«; »3. Die Phase der Ästhetik und Postmoderne (1977–1986) – Der Weg zur Profession«; »4. Die Phase der Erneuerung (1986–1992)«; »5. Die jüngste Geschichte (seit 1992)« (ebd., S. 148–155).

49 Meyer, »30 Jahre – und kein bisschen weise?« (1998), S. 148. Diese Aussage wird auch in der aktuellen Selbstdarstellung der Zeitschrift wiederholt (N. N., »*ARCH+*. Zeitschrift für Architektur und Urbanismus« (2011a)). Darin wird die Phase von 1992 bis 2003 betitelt mit: »Amerika und zurück«.

50 Christoph Feldtkeller, interviewt von Eva Zepp (2019).

51 Anfang der 1970er Jahre entstand neben Stuttgart und Westberlin ein weiterer Redaktionsstandort in Aachen. Zur Redaktion gehörten 1973 Klaus Brake, Wolfgang Ehrlinger, Helga Fassbinder, Christoph Feldtkeller, Mark Fester, Nikolaus Kuhnert, Jörg Pampe, Renate Petzinger, Heinrich

resümiert: »Die ARCH+ verstand sich in ihrer Stuttgarter Anfangszeit explizit als politische Fachzeitschrift.«⁵² Er ordnet sie der demokratischen Reformbewegung zu, die wiederum auf dem »Rationalisierungsfortschritt der Amerikaner«⁵³ beruht habe. Dies zeigt abermals die unterschiedlichen diskursiven Setzungen rund um das Thema der »Verwissenschaftlichung« von Architektur auch innerhalb der Redaktion der ARCH+⁵⁴ (vgl. Kapitel 2.6.1) und macht deutlich, wie sich Tendenzen der Politisierung und Rationalisierung in der Planungstheorie, an deren Weiterentwicklung das Gründungsteam der ARCH+ maßgeblich interessiert war, berühren, aber auch unterscheiden.⁵⁵

Durch ihre eigenen Wurzeln in der Student*innenbewegung erscheint die ARCH+ für eine Analyse besonders geeignet, um die Debatte um Nutzungspraktiken und Mitbestimmung im Schulbau in Architekturzeitschriften nachzuzeichnen. Nach Sichtung ausgewählter deutschsprachiger Architekturzeitschriften⁵⁶ ist sie meiner Einschätzung

Stoffl. Ausführliche Informationen zu Änderungen der redaktionellen Ausrichtung der Zeitschrift lassen sich im Editorial der Ausgabe 20 finden (Brake et al., »Editorial« (1973)).

52 Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 7.

53 Vgl. ebd.

54 Die Redakteur*innen Sabine Kraft, Nikolaus Kuhnert, Günther Uhlig führen im Jahr 2000 aus: »ARCH+, 1967 mit wissenschaftlichen Intentionen gegründet, wurde in der 68er-Zeit Teil der politischen Bewegung und in den ideologischen Grabenkämpfen der siebziger Jahre zum Spielball erbitterter interner Kontroversen« (Kraft, Kuhnert und Uhlig, S. 10). Im Jahr 1977 traten Klaus Brake, Helga Fassbinder und Renate Petzinger aus der Redaktion aus, wodurch die ARCH+ dem Aufkauf durch die DKP entgangen sei.

55 Manfred Sack erklärt die abweichenden Auffassungen auch mit den unterschiedlichen persönlichen Konstellationen an den jeweiligen Standorten der ARCH+: »Waren die Stuttgarter stärker methodisch interessiert, dachten die Berliner politischer; als dann ein ganzer Schwung von Berliner Assistenten an die Technische Hochschule Aachen berufen wurde, um dort den Studiengang Architektur zu erneuern und zu aktualisieren, gab es schließlich drei Fraktionen in ARCH+« (Sack (1987)). Schnell empfiehlt grundsätzlich, die Entwicklung der ARCH+ nicht als »geradlinige, chronologische Abfolge von Themen« zu lesen, »die von Einzelpersonen bewusst gesetzt« wurden. Vielmehr stünden die mehr als 230 Hefte »für das mäandrierende kritische Denken selbst, das mit zahlreichen Rückschlägen, Verzweigungen und Versandungen ausgestattet« sei (Schnell (2018), S. 468).

56 Neben der ARCH+ sind sechs weitere deutsche Architekturzeitschriften über den gesamten Beobachtungszeitraum veröffentlicht worden, die damit grundsätzlich für die Analyse in Frage gekommen wären. *Deutsche Bauzeitung* (erscheint seit 1867 monatlich), *Baumeister* (erscheint seit 1902 monatlich), *Bauwelt* (erscheint seit 1910 – mit Unterbrechungen – alle 14 Tage), *der architekt* (seit 1952, seit 2007 sechs Ausgaben im Jahr, Mitteilungsorgan des Bundes Deutscher Architekten), *Deutsche Bauzeitschrift* (erscheint seit 1953 monatlich, Mitteilungsorgan des Bundes Deutscher Baumeister, Architekten und Ingenieure), *Deutsches Architektenblatt* (erscheint seit 1969 monatlich, Mitteilungsorgan der Bundesarchitektenkammer und der Architektenkammern der Länder). *AW Architektur + Wettbewerbe* (1939–2008), *wettbewerbe aktuell*, (seit 1971) und *Daidalos* (1981 bis 2000) fielen aufgrund ihres Erscheinungszeitraums aus der Auswahl heraus. Ausgeschlossen wurden zudem Zeitschriften, die einen spezifischen Schwerpunkt wie Konstruktion, Innenarchitektur und Objekteinrichtung haben. Artikel, die im Zeitraum 1969 bis 1974 zum Thema Schulbau in den Zeitschriften *Baumeister* und *Bauwelt* erschienen sind, hat Daniel Blömer in seiner Forschungsarbeit bereits einer quantitativen Analyse unterzogen. Dabei untersuchte er hauptsächlich bibliografische Daten, Berufsgruppenzugehörigkeit der Autor*innen, Textsorten und Hauptthemen der Texte. Er kommt zu dem Schluss, dass Schulbauten zunehmend pädagogischen Anforderungen genügen mussten. Außerdem hätten Architekt*innen und Pädagog*innen begonnen, sich über Berufsgrenzen hinweg auszutauschen. Insgesamt aber äußerten sich in dem Zeitraum

nach die Zeitschrift, die die Diskurse um die Zusammenhänge zwischen Architektur, sozialen Fragestellungen und Themen wie Mitbestimmung sowie Perspektiven von Nutzer*innen von Bauten am stärksten reflektiert. Die *ARCH+* sieht sich selbst zwischen Architektur (*ARCH*) und Themenbereichen wie Stadt, Kultur und Medien (*Plus*) angesiedelt.⁵⁷ Mit ihrer Themensetzung unterwandert die Zeitschrift regelmäßig disziplinäre Grenzen und bringt bspw. Positionen aus der Soziologie, der Ökonomie, der Philosophie oder der Kunst ein.⁵⁸ Architektur wird dabei nicht als losgelöste professionelle Disziplin verstanden, sondern als soziales Handlungsfeld, das mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Konflikten verflochten ist.⁵⁹ Dieser Blick für Entwicklungen außerhalb der eigenen Disziplin scheint für die Erforschung des Diskurses um das Thema Schulbau deswegen ertragreich, weil die diskutierten Theorien, Gebäude oder Planungsprozesse nicht unter rein architektonisch-ästhetischen Kriterien betrachtet werden. Stattdessen versucht die *ARCH+* Fragestellungen aus dem Bereich der Architektur in eine breitere gesellschaftliche Debatte einzubetten. Die Diskurse um Schulbau nicht nur in rein architektonische Bedeutungs- und Sinnstrukturen einzubinden, sondern diese in ihrer mentalitätsgeschichtlichen Verflochtenheit zu erfassen, ist auch ein Anliegen dieser Arbeit.

Nicht zuletzt waren bei der Auswahl der *ARCH+* auch forschungspraktische Aspekte von Bedeutung: So ist das Archiv der *ARCH+* das einzige der oben erwähnten Magazine, das komplett digitalisiert wurde und für die Öffentlichkeit zugänglich ist.⁶⁰ Außerdem

nur vier Pädagog*innen (im Vergleich dazu aber 43 Architekt*innen) in Architekturzeitschriften (Blömer (2011), S. 90f.). Eine strukturierte Analyse von Artikeln der weiter oben genannten Zeitschriften ist bisher ausgeblieben. Die *ARCH+* ist unter den genannten Architekturzeitschriften das einzige Journal, das bis heute unabhängig von Verbänden oder Großverlagen ist und somit eine möglichst eigenständige Setzung von Themen betreibt. So wird die *Deutsche Bauzeitung* bspw. von der Konradin Medien GmbH aus Leinfelden-Echterdingen herausgegeben. *Baumeister* wird vom Münchner Callwey Verlag und *Bauwelt* von der Bauverlag BV GmbH in Gütersloh herausgegeben. Die *ARCH+* wechselte Mitte der 1970er Jahre vom Stuttgarter Karl-Krämer-Verlag zum Hamburger Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung. Seit 1983 wird das Magazin von der *ARCH+* Verlag GmbH herausgegeben.

57 Vgl. N. N. (2011a).

58 Für den Bereich der Soziologie vgl. bspw.: Brake, »Bericht vom Soziologentag« (1977); Häußermann, Hopf und Siebel, »Ist der Soziologenmarkt gesättigt?« (1977). Für den Bereich der Ökonomie s. bspw.: Koelle, »Sozio-ökonomisches Modell des Planeten Erde (SEMPE)« (1968); Ngo, »Produktion und Reproduktion« (2018). Für den Bereich der Philosophie vgl. z.B.: Vaas, »Form und Emergenz« (1994); Hartbaum, »Kommunikativen Handelns, Theorie des« (2015). Für den Bereich der Kunst vgl. etwa N. N., »Genealogie der Kritik: Avantgarde« (2010a). Im Rahmen der Documenta 12 (2007) hat die *ARCH+* am Zeitschriftenprojekt »Documenta 12 Magazines« teilgenommen. Außerdem hat die *ARCH+* 2010 bspw. die Ausstellung »PostOil City« für die ifa-Galerien in Stuttgart und Berlin kuratiert.

59 Beispielsweise bezeichnen die Redakteur*innen 1973 u.a. »Kahlschlagsanierungen« und den »Bau von Trabantenstädten« als »auslösendes Moment« für die sozialen und ökonomische Konflikte um die Lebensbedingungen von Arbeiter*innen (Brake et al. (1973), S. 2). Sie fordern weiter: »Diese Bereiche gehören zu denjenigen, mit denen sich Architekten, Stadtplaner und andere Berufsgruppen (Soziologen, Sozialarbeiter, Juristen) planerisch sowie zum Zwecke der Konfliktvermeidung beruflich auseinanderzusetzen haben« (ebd.).

60 Das Archiv ist einsehbar über die Webseite der *ARCH+*.

wurde die Zeitschrift ab dem Jahr 1973 in der Regel vierteljährlich veröffentlicht.⁶¹ Es handelt sich damit um einen Materialkorpus von 233 Ausgaben, den ich im Rahmen dieser Arbeit gesichtet habe.⁶² Die im vorherigen Kapitel beschriebenen personalen Verbindungen zu dem IfS und der ARCH+ sind erst nachgelagert im Laufe der ersten Archivbesuche und Interviews zu Tage getreten.

3.2.1.1 Thematisierung partizipatorischer Planungspraktiken in der ARCH+

Die im Rahmen dieser Arbeit entstandene Häufigkeitsanalyse (Grafik 5 im Anhang) zeigt, dass das Magazin im Zeitraum von 1970 bis 1983 vermehrt Artikel herausgab, die sich mit dem Thema »Partizipatives Planen und Bauen« auseinandersetzen. Bereits 1969 schrieb Klaus Pfromm für Heft 8 der ARCH+ einen Artikel zum Thema »Advocacy Planning« (s. Kapitel 4.4).⁶³ In Heft 9 der ARCH+, welches am 01.05.1970 veröffentlicht wurde, erschienen weitere Artikel zu den Themen »Advocacy Planning« und »Citizen Participation«. In den folgenden dreizehn Jahren kommen auch regelmäßige Artikel⁶⁴ oder ganze Ausgaben⁶⁵ heraus, die sich mit der Stadtteilarbeit, der Selbsthilfe von Bewohner*innengruppen oder dem Rollenverständnis von Architekt*innen auseinandersetzen (Grafik 5). Generell ist in diesen Jahren ein starker Bezug der Zeitschrift zu aktuellen gesellschaftspo-

-
- 61 Nach eigenen Angaben liegt die aktuell verkaufte Auflage der ARCH+ bei 10.237 Exemplaren (Kuhnert, Ngo und Uhlig, Hg. (2019), S. 11). Zahlen zu den verkauften Auflagen in der Vergangenheit lassen sich nur schwer finden. Im Jahr 1987 spricht Manfred Sack von einer »ziemlich wechselhafte[n] Auflage von nunmehr viereinhalb- bis sechstausend Exemplaren« (Sack (1987)). Anzunehmen ist, dass die Mediadata der ARCH+ seit 2004 nicht mehr von der Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e. V. (IVW) kontrolliert wurden. Die derzeitige durchschnittliche Zahl der verkauften Auflage liegt beim *Baumeister* bei 6.836 (Baumeister, »Mediaten« (2018), S. 7) und bei der *Bauwelt* bei 5.208 Exemplaren (Bauwelt, »Media-Informationen 2019« (2018), S. 5). Beide Angaben betreffen die Exemplare pro Ausgabe im Jahresdurchschnitt und sind von der IVW bestätigt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die ARCH+ weniger Ausgaben im Jahr herausgibt und damit – absolut gesehen – im Jahresdurchschnitt weniger Exemplare als *Bauwelt* und *Baumeister* verkauft.
- 62 Zum Vergleich: Die Anzahl der zu analysierenden Ausgaben hätte bei der *Bauwelt* bei ca. 1200 und beim *Baumeister* bei ca. 600 Exemplaren gelegen. Zum methodischen Vorgehen siehe meine Ausführungen in Kapitel 3.3.
- 63 Vgl. Pfromm, »Advozierende Planung« (1969). Zum Schulbaudiskurs dieser Zeit besteht hier eine interessante Überschneidung. So veröffentlichte derselbe Autor im gleichen Jahr mit Kolleg*innen den bereits zitierten Artikel »Non scolae discimus« in der schweizerischen Zeitschrift *werk* (s. Kapitel 2.4). Darin beleuchten die Autor*innen auch die Rolle der Schüler*innen bei der Entwicklung der Schule und stellen heraus: »Die Schüler wollen ihr Lernen und ihr Leben an der Schule in einem bis heute unerhörten Maße in eigene Verantwortung nehmen« (»Neuen Schule« Pfromm, Pfromm und Peverelli (1969), S. 453). Konkretere Vorschläge werden jedoch nicht gemacht.
- 64 Beispielhaft sei hier verwiesen auf: Stuber und Yelton, »Städteplanerausbildung USA« (1968); Brandt, »Zur Demokratisierung des Planungsprozesses« (1970); Dohle et al., »Bedingungen und Perspektiven der Stadtteilarbeit« (1972); Battis, »Rechtsfragen der Partizipation« (1975); Sachße, »Sozialplan nach STBauFG: Partizipation oder soziales Entschädigungsrecht« (1977); Doan Truc et al., »Citizen Rights in Planning« (2016).
- 65 Vgl. bspw. ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg., »Strategien für Kreuzberg« (1977); ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg., »Kampf um Selbsthilfe« (1981).

litischen Fragestellungen erkennbar. Auch Nikolaus Kuhnert erinnert sich, dass sich das Magazin redaktionell immer mehr »praktische[n] Kämpfe[n]«⁶⁶ und »konkreten politischen Realitäten«⁶⁷ zuwandte und nach Möglichkeiten »in die Gesellschaft einzugreifen« suchte.⁶⁸

Im Heft 82 formuliert der Autor Lothar Jax in seinem Erfahrungsbericht zu einem »Selbsthilfeprojekt« überdies ein sehr präzises Rollenbild des*der Architekten*in:

»Dem heute allgemein akzeptierten Bild vom autoritären selbstherrlichen Architekten als Künstler und Star-Entwerfer, der die Bedürfnisse der künftigen Benutzer nur zu sammeln braucht, am besten zu interpretieren weiß und dann in ›Architektur‹ umsetzt, setzten wir das Leitbild des ›kooperativen Architekten‹ gegenüber. [...] Seine langjährige Ausbildungszeit und ggf. lange Erfahrungen sollen einen positiven Anregungs- und Reflexionsprozess für die Gruppe initiieren und nicht als ›Herrschaftswissen‹ mit dem Mittel des Sachzwang-Arguments nur die eigenen konstruktiven oder ›künstlerischen‹ Vorstellungen legitimieren.«⁶⁹

Es entstehen dabei auch Positionen, die partizipative Verfahren einer sehr genauen kritischen Reflexion unterziehen. In einem Beitrag aus dem Jahr 1982 zu einem Bürgerbeteiligungsverfahren im Rahmen der IBA in Berlin fällt etwa das Urteil der Autorin Katharina George-Barz ernüchternd aus: »Tatsache ist aber, dass es weitgehend ohne Bürgerbeteiligung vor sich gegangen ist. Viele Projekte sind also schon so weit fortgeschritten, daß eine Mitbeteiligung der Bürger kaum mehr möglich ist. [...] Die Bewohner beklagen zu recht [sic], daß sie nur eine Alibifunktion haben.«⁷⁰

Der Häufigkeitsanalyse (Grafik 5 im Anhang) kann entnommen werden, dass sich die Hefte der *ARCH+* von 1983 bis Mitte der 2010er Jahre hingegen nur sporadisch mit Themen des partizipativen Planens und Bauens beschäftigen. Ab dem Jahr 2013, in dem beispielsweise das Themenheft »Think Global, Build Social« erschien, gewannen diese Fragen dann wieder an Bedeutung.

66 Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 11.

67 Ebd.

68 Ebd., S. 10. Im Editorial zu Heft Nummer 20 zählen die Redakteur*innen zwei Zielgruppen der Zeitschrift auf. Die *ARCH+* soll sich neben Architekt*innen und Stadtplaner*innen »an Gruppen, die im Wohn- und Stadtteilbereich praktisch-politisch arbeiten« (Brake et al. (1973), S. 2) richten.

69 Jax, »Gemeinsam Planen und Bauen in der Gruppe« (1985), S. 58.

70 George-Barz, »Bürgerbeteiligung in der Südlichen Friedrichstadt« (1982), S. 40. Die Kommunikationsforscherin Toni Sachs-Pfeiffer stellt in einem Aufsatz in der Zeitschrift im darauffolgenden Jahr die Methode der sozialräumlichen Nutzungsanalysen vor und führt aus: »[D]ie damit verbundenen Studien versuchen eine prinzipiell andere Form der ›Bürgerbeteiligung‹ zu gewährleisten: eine Bürgerbeteiligung, die sich über die Grenzen bloßer Präferenzäußerungen und der Artikulation von Wünschen hinausbewegt. Die Abhängigkeit von den Sprachgewandten sollte überwunden werden. Es sollten die tagtäglichen, oft übersehenen Bedürfnisse der normalen Bewohner sichtbar gemacht werden« (Sachs-Pfeiffer, »Sozialräumliche Zonierung« (1983), S. 31). Für weitere Ausarbeitungen zu dieser Methode vgl. Sachs Pfeiffer, *Nutzungsspuren* (1988).

3.2.2 Architectural Review

Im Vergleich zu dem agilen und wendigen »Newcomer« *ARCH+* wirkt die britische Zeitschrift *AR* Mitte der 1960er Jahre eher wie eine etwas in die Jahre gekommene »Grand Dame« des internationalen Architekturjournalismus.⁷¹ Sie zählt in dem von mir ausgewählten Beobachtungszeitraum neben *Architectural Design* (*AD*) und *The Architects' Journal* (*AJ*) zu den drei großen etablierten Architekturzeitschriften in Großbritannien.⁷² Während die *AR* (gegründet 1896) und die *AJ* (gegründet 1895) zu dem gleichen Verlag – der *Architectural Press* – gehörten,⁷³ wurde die *AD* (gegründet 1930) von der Standard Catalogue Company herausgegeben.⁷⁴ Die *AJ* wurde wegen ihres vergleichsweise stark ausgeprägten fachspezifischen Zugriffs auf die Bau- und Architekturpraxis für die Analyse frühzeitig ausgeschlossen. In die nähere Auswahl kamen die *AR* und *AD*.

Zur Zeit ihrer Gründung beschäftigte sich die *AR* in erster Linie mit Fragen des britischen Arts and Crafts Movement, wandte sich bald jedoch Fragen der Baupraxis, später auch der Architekturtheorie zu und legte einen besonderen Schwerpunkt auf Architekturkritik.⁷⁵ Bald gehörte sie zu den renommiertesten internationalen Architekturzeitschriften mit Leser*innen in den USA und Kontinentaleuropa.⁷⁶ Der Einfluss der in London ansässigen *AR* ist nicht zuletzt auf ihren ehemaligen Chefredakteur und Herausgeber Hubert de Cronin Hastings zurückzuführen. Hastings wurde 1902 als Sohn von Percy Hastings geboren, dem Inhaber der *Architectural Press* und Gründer der *AR*, und galt als eine der schillerndsten und gleichzeitig umstrittensten Persönlichkeiten der Branche.⁷⁷ Mit James Maude Richards⁷⁸ als langjährigem leitenden Redakteur (von 1937 bis 1971) oder John Betjeman, Hugh Casson und Nikolaus Pevsner, die allesamt in Oxford

-
- 71 Zeitgenoss*innen beschreiben die Zeitschrift Mitte der 1960er Jahre als »stuffy« (Colomina und Wigley, »Interview with Peter Murray« (2010), S. 421) oder »fusty« (Sunwoo, »Interview with John Outram« (2010b), S. 451). Der Gefahr, den Anschluss zu verlieren, sah sich auch der Chefredakteur Richards ausgesetzt: »Feeling the magazine might be getting into a rut, I had already put forward some new suggestions« (James Maude Richards, *Memoirs of an Unjust Fella* (1980), S. 261). In seinen Memoiren beschreibt Richards die Zeit zwischen Mitte und Ende der 1960er Jahre auch als »dispiriting« (ebd., S. 262).
- 72 Vgl. auch Williams, »Representing Architecture: The British Architectural Press in the 1960s« (1996), S. 286. Der Architekturhistoriker Parnell bezeichnet die Zeitschriften auch als »British mainstream architectural periodical[s]« (Parnell, »AR's and AD's post-war editorial policies: the making of modern architecture in Britain« (2012), S. 769).
- 73 Die Redaktionen der beiden Zeitschriften waren eine Zeitlang im selben Gebäude untergebracht. Von 1992 bis 2017 erschienen beide Publikationen bei EMAP (später Ascential).
- 74 Seit 1997 gehört die Zeitschrift zum Verlag John Wiley & Sons.
- 75 Vgl. Woodham, »Architectural Review« (2005). Meinen Recherchen zufolge führte die *AR* in ihrer Juni-Ausgabe 1993 erstmals das Gebiet »Theory« als eigenständige Sektion im Heft ein. Ab Mai 1983 brachte die *AR* ihre Ausgaben als Themenhefte heraus.
- 76 Ab 1960 enthielt die Zeitschrift angeregt durch Peter Reyner Banham auch eine »World«-Sektion, mit der die Leser*innen aus einem Fundus von 100 internationalen Magazinen über weltweite Entwicklungen und Debatten auf dem Laufenden gehalten wurden (ebd.).
- 77 Vgl. James Maude Richards (1980), S. 261.
- 78 Für detailliertere Informationen zu James Maude Richards und seiner Rolle als Chefredakteur der *AR* empfehle ich Parnell, »Richards's Alternative« (2013) und Higgott, *Mediating Modernism* (2007), S. 33–56.

oder Cambridge studierten oder lehrten (und die britische Ritterwürde erhielten), waren nicht nur die führenden Redaktionsmitglieder Figuren des männlichen britischen Establishments.⁷⁹ Auch die Zeitschrift selbst hatte sich, so der Architekturhistoriker Stephen Parnell, in der Nachkriegszeit zum Magazin des britischen »Establishments« in der Architekturszene entwickelt.⁸⁰ Umso bemerkenswerter erscheint es vor diesem Hintergrund, dass Peter Reyner Banham, der als »enfant terrible«⁸¹ der Architekturszene galt, von 1952 bis 1964 als Reporter und später als Assistant Editor der AR beitrug.⁸² Durch seine Nähe zu avantgardistischen Architekturströmungen und subversiven Künstler*innen-gruppen⁸³ brachte er innovative Impulse in die Arbeit der AR ein und wurde zu einem der international anerkanntesten und einflussreichsten Architekturkritiker seiner Generation.

Mit seinem Temperament und Interesse hätte Banham, so Parnell, eigentlich besser zu der Zeitschrift AD gepasst.⁸⁴ Unter ihrer langjährigen Herausgeberin Monica Pidgeon (von 1946–1975)⁸⁵ bewegte sich die Zeitschrift zunehmend weg von der Gebäudekritik und beschäftigte sich immer intensiver mit Fragestellungen der gesellschaftlichen Rolle von Architektur.⁸⁶ So war die AD beispielsweise die erste große britische Architekturzeitschrift, die über die Arbeit von Alison und Peter Smithsons oder die Gruppe *Archigram* berichtete.⁸⁷ Deutlich weniger gut finanziert als die AR, sei die AD viel stärker auf Verkaufszahlen angewiesen gewesen und habe deshalb, laut des ehemaligen Redakteurs

79 Vgl. Parnell (2012), S. 773.

80 Vgl. ebd., S. 770; S. auch Colomina et al., »London: Michael Webb, Robin Middleton, Peter Murray, and Grahame Shane discuss Archigram, Architectural design, Clip-Kit, Megascopes, Symbols, and the London underground scene of the 1960s« (2010), S. 22. Sowohl Leser*innen als auch Redakteur*innen der Zeitschrift hätten laut dem Kunsthistoriker Richard Williams eine gewisse »unworldliness« des Magazins bestätigt. Monica Pidgeon, Herausgeberin der AD, beschreibt die AR als »the senior common-room magazin« (Williams (1996), S. 295).

81 Richards, »Obituary. Peter Reyner Banham« (1988), S. 10.

82 Banham war Doktorand bei Pevsner am Courtauld Institute of Art (vgl. Parnell (2012), S. 765). In seinem Nachruf auf Banham schreibt James M. Richards: »In spite of all this, he [Banham] retained his respect for scholarly values, especially for those of his mentor Pevsner, whom he honoured in a way remarkable for one who normally paid no regard to established reputations« (Richards (1988), S. 10).

83 Banham war bspw. Mitbegründer der *Independent Group* am Institute of Contemporary Arts in London.

84 Vgl. Parnell (2012), S. 765. Ein etwas differenzierteres Verständnis vom Verhältnis von Banham und der AD schildert Robin Middleton, der beschreibt, dass Banham immer ein »Problem« mit der AD gehabt hätte. Er erläutert weiter: »You see Banham had ›class‹ problems; he was absolutely hung up by his social class all the time, because he was provincial and did not get the right education« (Kallipoliti, »Interview with Robin Middleton« (2010), S. 444).

85 Bis 1953 war Barbara Randell Mitherausgeberin der Zeitschrift. Es kam zu einer 25-jährigen Überschneidung von Monica Pidgeon und James Maude Richards als leitende Redakteur*innen der jeweiligen Zeitschriften. Neben Monica Pidgeon haben Redakteure wie Kenneth Frampton, Robin Middleton und Peter Murray die AD unterschiedlichen Zeiträumen an der AD geprägt.

86 Vgl. Parnell (2012), S. 770.

87 Vgl. Dargan Bullivant, »Hunstanton Secondary Modern School« (1953) und N. N., »Publications« (1964). Die AD gehört wiederum zu den Zeitschriften, die das Magazin *Archigram* zur Lektüre vorschlägt (vgl. Archigram, Hg., »Expendability: Towards Throwaway Architecture« (1963)).

Robin Middleton, angefangen wie eines der »little magazines« zu arbeiten.⁸⁸ Es werden auch acht Ausgaben der *AD* im oben erwähnten Band von Colomina et al. über »little magazines« gezeigt und besprochen.⁸⁹ Die *AR* wird in der Szene der »little magazines« hingegen Gegenstand teilweise heftiger Kritik.⁹⁰ Dennoch konnte die *AR* spätestens ab dem Jahr 1972 eine deutlich höhere Auflagenzahl als die *AD* vorweisen und ihre Stellung als eines der international einflussreichsten Architekturmagazine aufrechterhalten.⁹¹ Mit der Betonung eines gewissen »Connoisseurship«⁹² und der Ausrichtung an politische Entscheidungsträger*innen⁹³ sowie der langjährigen internationalen Reputation bildet die *AR* als Analysebeispiel einen deutlichen Kontrast zu der *ARCH+*.

Im Gegensatz zu der *AD* (und auch der *ARCH+*) wurden Schulbauten in der *AR* als feststehende Baugattung in regelmäßigen Abständen ausführlich besprochen.⁹⁴ Insgesamt erschienen zwischen 1968 und 2005 neun Hefte, die sich dem Schulbau als thematischem Schwerpunkt widmeten, sowie 206 Artikel, die sich mit Schulbauten oder dem Thema Schulbau beschäftigten (Tabelle 2). Damit bietet das Archiv der *AR* einen reichhaltigen Fundus an Analysematerial. Durch die kontinuierliche Thematisierung ist es außerdem möglich, den Verlauf der Debatte um Schulbau über den Beobachtungszeitraum von insgesamt 37 Jahren möglichst differenziert nachzuzeichnen.

Die Bildsprache der Zeitschriften spielt für die Fragestellung der Darstellungsweisen von Schulbauten eine entscheidende Rolle. Mit der Zeitschrift *Country Life* gehörte die *AR* zu den ersten Architekturzeitschriften, die Fotografien überhaupt ausgiebig zeig-

88 Vgl. Kallipoliti (2010), S. 441. Für einen weiteren Verweis auf die »littleness« der *AD*s. Parnell (2012), S. 765. Beispielhaft verwiesen sei auf die Sektion »Cosmorama«, die von 1965 bis 1973 die »News« in der *AD* ersetzte. Gleichzeitig habe sich die *AD* in eine Position manövriert, in der man ihr von Seiten radikalerer Zeitschriften die Abwesenheit einer politischen Meinung attestierte (vgl. Kazi, »Interview with Andrea Branzi« (2010), S. 255). Für die weitere Lektüre empfehle ich Higgott (2007), S. 117–152.

89 Colomina und Buckley (2010c), S. 102–135. Vgl. auch Colomina, »Little AD« (RIBA, London, 29.06.2010).

90 So gründeten u.a. David Wild und Tom Woolley Anfang 1970 die Zeitschrift *ARse*, die sich die Initialen der *AR* in der Manier des »anti-advertising« aneignete und frech ergänzte (vgl. Sunwoo, »Interview with David Wild« (2010a), S. 514). Die Bedeutung des Akronymes änderte sich mehrfach und stand bspw. für »Architects for a Really Socialist Environment«, gefolgt von »Or Whatever You Want to Call Us« (vgl. Colomina und Buckley (2010c), S. 118).

91 Parnell (2012), S. 765.

92 Ebd., S. 773.

93 Vgl. ebd., S. 764.

94 Die Themenhefte der *AD* waren grundsätzlich nur selten einzelnen Baugattungen, sondern eher Strömungen, Stilen, Regionen oder Architekt*innen gewidmet (Diese Angabe bezieht sich auf die Jahre 1982–2005, da nur diese Bände für diese spezielle Recherche in dem aufgesuchten Archiv aufzufinden waren). In diesem Zeitraum wurde auch kein Themenheft zum Schulbau in der *AD* veröffentlicht. Zur weiteren Recherche sei auf ausgewählte Artikel zu dem Thema verwiesen: Hertzberger, »Apollo Schools Amsterdam« (1984); Pearce, »Three Schools, Three Worlds« (1995); Voets Architects, »Delta School« (1996).

ten.⁹⁵ Seither spielt die Fotografie eine zentrale Rolle in der Ausrichtung der AR.⁹⁶ Grafik 2 zeigt, dass Fotografien im Vergleich zu anderen Darstellungsweisen wie Zeichnungen und Modellen mit deutlichem Abstand das zweithäufigste verwendete Medium ist, mit dem Schulbauten in den Artikeln der AR visuell dargestellt wurden.⁹⁷ Während der 1930er Jahre habe die Zeitschrift nach Einschätzung des Kunsthistorikers Richard Williams – vor allem in Zusammenarbeit mit Fotografen wie Frank Yerbury, Mark Oliver Dell und H. L. Wainwright⁹⁸ – einen »propagierenden Modus«⁹⁹ in ihrem Bildprogramm entwickelt, um die Moderne in Großbritannien voranzutreiben.¹⁰⁰ Dieser Modus habe, so Williams, dazu geführt, dass die AR im Vergleich zu dem »Money Maker« des Verlags, der *AJ*, als das glamourösere der beiden Magazine galt.¹⁰¹ Anhand von Bildanalysen¹⁰² untersucht Williams die Art und Weise, wie Gebäude in den drei oben genannten britischen Architekturzeitschriften nun Ende der 1960er Jahre repräsentiert wurden, und unterscheidet dabei drei unterschiedliche »Darstellungsmodi«¹⁰³. Entsprechend ihrer grundsätzlichen Ausrichtung, Einblicke in die Baupraxis und praktische Hilfestellungen zu geben, habe die *AJ* einen Bildmodus entwickelt, in dem die Vermittlung von Information im Vordergrund steht. Die Modi der AR und der *AD* würden sich hingegen ähneln.¹⁰⁴ Beide seien weiter entfernt von den praktischen Aspekten des Bauens als die *AJ*. Den Bildern kommt grundsätzlich eine eigenständigere Rolle zu; sie sollen nicht nur illustrieren.¹⁰⁵ In den

95 Vgl. Williams (1996), S. 287; vgl. auch Charles, »3 dimensions into 2« (1984), S. 66. Zur Bildpolitik der AR führt Richards aus: »But the overall objective of the magazine's policy was to instigate a ›visual re-education‹ in order to ›re-establish the supremacy of the eye‹« (Richards, Hg. (1947), S. 23). Vgl. dazu auch James Maude Richards (1980), S. 137. Speziell Hastings wird ein stark ausgeprägtes Interesse an Fotografie unterstellt (Parnell (2012), S. 763). In dem Aufsatz von Steve Parnell wird sogar der Eindruck von »architektonischer Pornographie« im Hinblick auf die Bildpolitik der AR suggeriert (Williams (1996), S. 295).

96 Die Architekturforscherin Justine Sambrook geht in ihrer noch unveröffentlichten Dissertation davon aus, dass die Architekturfotografie in der AR eine ebenso wichtige Rolle spielte wie die schriftlichen Architekturkritiken (Sambrook, »Photography and post-war architecture in the Architectural Review's Manplan series« (2015)).

97 Die Zahlen beruhen auf den erhobenen Angaben von Tabelle 2.

98 Der volle Vorname konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht ermittelt werden.

99 Williams (1996), S. 288 [Übersetzung der Autorin]. James Maude Richards beschreibt diese Art des Fotografierens in seinen Memoiren wie folgt: »Their [Dell's and Wainwright's] sense of composition (in spite of, or perhaps because of, Mr. Dell having only one eye) and their technical quality were impeccable, and by using filters that made white walls stand out ravishingly against deep-toned skies they flattered the buildings they photographed to a degree that delighted architects« (James Maude Richards (1980), S. 137).

100 Vgl. Williams (1996), S. 287; vgl. auch Wagner (2018), S. 100. Ab den 1960er Jahren habe es jedoch keine Architekturzeitschrift mehr »als Sprachrohr einer bestimmten Strömung« gegeben (vgl. Ciré und Ochs (1991), S. 11).

101 Williams (1996), S. 286.

102 Die Bildanalysen beziehen sich auf Fotografien von Krankenhäusern.

103 Ebd., S. 287.

104 Sie zeigten teilweise sogar die gleichen Gebäude und gleiche Fotografien (vgl. ebd., S. 292).

105 James M. Richards beschreibt einen pädagogischen Auftrag der Bilder: »A magazine concerned with raising standards of visual design must practise what it preaches. In doing so it can also perhaps sharpen the eyes of its readers by giving them something more stimulating to look at than the same familiar pages every month« (James Maude Richards (1980), S. 137).

Darstellungsweisen der AR komme laut Williams' Analysen ein sehr starkes Interesse an der Form und den ästhetischen Effekten von Gebäuden zum Ausdruck.¹⁰⁶ Die AD hingegen zeige Architektur in ihren Bildern in einem etwas »vielseitigeren und abenteuerlicheren« Modus. Vor dem geschilderten Hintergrund bietet die AR im Vergleich zu der ARCH+ in ihrer programmatischen Ausrichtung und in ihrer Bildsprache einen stärkeren Kontrast als die AD.

In dem von mir gewählten Beobachtungszeitraum lässt sich über das Bildprogramm der AR nicht berichten, ohne auf eine Serie von Sonderausgaben einzugehen, die die Zeitschrift zwischen September 1969 und September 1970 unter dem Titel *MANPLAN* herausgab. Diese sind in der Architekturgeschichte und in der Forschung zum Fotojournalismus bisher nur randständig besprochen worden.¹⁰⁷ Mit dem Titel nimmt die Redaktion, so vermutet Parnell,¹⁰⁸ Bezug zu der von Reyner Banham, Paul Barker, Peter Hall und Cedric Price veröffentlichten Studie »Non-Plan: An Experiment in Freedom«¹⁰⁹, die sie 1969 in dem englischen Wochenmagazin *New Society* veröffentlichten. Was diese Serie innerhalb der AR so besonders macht, ist, dass hier keine Architekturfotografen, sondern Fotojournalist*innen und »street-photographer«¹¹⁰ beauftragt wurden, britische Architektur und Infrastruktur mit einer experimentellen Bildsprache zu dokumentieren.¹¹¹ Dies wird auch gleich beim ersten Aufschlagen der Magazine augenscheinlich: So sehen die Betrachter:innen körnige Bilder von 35mm-Kameras, die sich über eine oder gleich eine doppelte Seite erstrecken.¹¹² Sie zeigen alltägliche Situationen und Handlungen von

106 Vgl. Williams (1996), S. 288f.

107 Williams und Parnell gehen in ihren Aufsätzen auf die Serie ein (ebd., S. 285; Parnell (2012), S. 770). Derzeit arbeitet Justine Sambrook, Kuratorin am RIBA, an einer Dissertation zu der *MANPLAN*-Serie (Sambrook (2015)). In den Memoiren von Richards sind an verschiedenen Stellen hilfreiche Hinweise zu der Herausgabe der *MANPLAN*-Serie zu finden (vgl. James Maude Richards (1980)).

108 Vgl. Parnell (2012), S. 770.

109 Banham et al., »Non-Plan: An Experiment in Freedom« (1969). Darin plädieren die Autoren für eine demokratischere Form von Planung, die von Planer*innen und Architekt*innen weitestgehend losgelöst ist. Sie fragen: »What would happen if there were no plan? What would people prefer to do, if their choice were untrammelled? Would matters be any better, or any worse, or much the same? [...] At the least, one would find out what people want; at the most, one might discover the hidden style of mid-20th century in Britain« (ebd., S. 436). Für weitere Ausführungen zu der Studie vgl. Fezer (2007), S. 27–31. Zu der Namensgebung *MANPLAN* sagen die Redakteur:innen selbst: The AR »takes as its yardstick real needs rather than minimum standards. Hence the title *MANPLAN*. A plan for human beings with a destiny rather than figures in a table of statistics« (Rock et al., Hg., »*MANPLAN 1: Frustration*« (1969), S. 173).

110 Für eine historische Einführung vgl. Kemp, *Geschichte der Fotografie* (2011), S. 69–90.

111 Vgl. Sambrook (2015). In Korrespondenz mit der Autorin weist Justine Sambrook darauf hin, dass die Fotografien in der *MANPLAN* für ein Architekturjournal zwar »außergewöhnlich« seien, es jedoch bereits frühere »Präzedenzfälle« in der Arbeit anderer Mid-Century-Fotografen gegeben hätte. Sie verweist auf Nigel Henderson und Roger Mayne, deren Fotografien von Sheffield 1961 in der AD gezeigt wurden (vgl. Sambrook, Justine, E-Mail an Eva Zepp, 15.07.2019 [Übersetzung der Autorin]).

112 Das amerikanische Reportagemagazin *LIFE*, das bereits seit den späten 1930er Jahren großformatige Fotoportagen auf mehreren Seiten zeigte, veröffentlichte am 29. Dezember 1972 die letzte wöchentliche Ausgabe des Magazins. Fernsehen hatte zu dieser Zeit, so Kunsthistoriker Wolfgang Kemp, der Fotografie und der Presse bereits den Rang abgelassen (Kemp (2011), S. 91).

Menschen in Architekturen und formieren sich zu brüchigen fotografischen Essays. Die Initiative dazu ist wohl vor allem auf de Cronin Hastings zurückzuführen: Eine drohende Krise vor Augen soll dieser Ende der 1960er Jahre vorgeschlagen haben, den Schwerpunkt des Magazins anstatt auf Texte, sogar ganz auf Bilder zu legen, um neue Werbekund*innen und eine neue Generation von Leser*innen zu gewinnen.¹¹³ Die *MANPLAN*-Serie sollte hierfür den Grundstein legen und versuchte auf diese Weise selbst »moments of littleness« zu erproben. Richards und alle anderen Redaktionsmitglieder seien »alles andere als begeistert« von dieser geplanten Ausrichtung gewesen.¹¹⁴

Insgesamt wurden acht Ausgaben der *MANPLAN* veröffentlicht, die jeweils eine spezifische gesellschaftliche Aufgabe und die damit verbundenen Herausforderungen von Architektur analysierten. Die erste Ausgabe, die den Titel »Frustration« trägt, macht bereits deutlich, mit welchem dystopischen Impetus sich die Redakteur*innen den Themen näherten.¹¹⁵ Diese Stoßrichtung sei laut dem Fotografen Robert Elwall auch in den Fotografien der *MANPLAN* erkennbar und entstehe durch folgende bildnerische Mittel:

»The unrelenting grimness and claustrophobic intensity of the photographs was magnified by the use of wide-angle lenses which had the effect of thrusting the viewer into the frame; by the reproduction of the photographs in a specially devised matt-black ink; and by the provision of hard-hitting captions that sometimes were printed over the images.«¹¹⁶

Neben Themen wie Verkehr, Wohnen oder Gesundheit widmete sich eine Ausgabe auch dem Thema der Bildung.¹¹⁷ Gastfotograf dieser Ausgabe war der britische Fotojournalist Tom Smith, über den jedoch kaum etwas bekannt ist.¹¹⁸ Der 1945 in eine Londoner Arbeiter*innenfamilie geborene Smith machte seine ersten professionellen Erfahrungen während eines »Dunkelkammer-Jobs« bei der Fotoagentur *Camera Press*. Hier entdeckte er seine Faszination für Fotografiertechnik und beschreibt sich selbst auch als »guten

113 Vgl. James Maude Richards (1980), S. 261. Vgl. auch Parnell (2012), S. 770.

114 Vgl. James Maude Richards (1980), S. 261. Richards selbst war an der redaktionellen Arbeit der *MANPLAN* nicht beteiligt.

115 Die Autor*innen sprechen hier von »Belastungen und Frustrationen, die jeden Schritt des technologischen Fortschritts zu verfolgen scheinen« und fragen: »Ist Technologie für uns oder gegen uns?« (Rock et al., Hg. (1969), S. 174)) [Übersetzung der Autorin]. Auf einer der ersten Seiten sehen wir die Fotografie eines Mannes, der ein Plakat trägt. »Flee from the wrath to come« (ebd.). Die letzte Seite schließt mit einer ähnlichen Fotografie. Die Aufschrift des Plakats lautet hier: »The end is at hand« (ebd., S. 242).

116 Elwall, »Pepys Estate, Deptford« (2011).

117 Die Themenaufstellung in chronologischer Reihenfolge mit dem jeweiligen Gastfotografen: Frustration (Patrick Ward); Communications (Ian Berry, Mitglied der Fotoagentur Magnum Photos); Industry (Tim Street-Porter); Education (Tom Smith); Religion (Peter Baistow); Health and Welfare (Ian Berry); Local Government (Peter Baistow); Housing (Tony Ray-Jones).

118 Im Rahmen der Recherchen für diese Arbeit konnte ich kaum Informationen zu Tom Smith ausfindig machen. Durch meine Anfrage am *RIBA* bin ich auf ein Oral History-Projekt der *Bristol Library* aufmerksam geworden, in dem auch Smith interviewt wurde. Hierauf beruhen meine Angaben. Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die Redaktion der *MANPLAN* für die Ausgabe zum Thema Bildungsbauten einen – im Vergleich zu den anderen Ausgaben – relativ unbekannten Fotografen auswählte.

Techniker«. ¹¹⁹ Seit 1964 arbeitete er für die britische Sonntagszeitung *The Observer*, bevor er anschließend für eine kurze Zeit als freier Fotograf tätig war. In diese Zeit fallen vermutlich seine Fotografien für die *MANPLAN*. ¹²⁰ In Kapitel 3.3.3 werde ich ausgewählte Fotografien einer genauen Analyse unterziehen. Die *MANPLAN*-Serie habe sich kommerziell schon bald als nicht besonders erfolgreich erwiesen. Werbekund*innen seien Parnell zufolge zum *AJ* abgewandert, außerdem befürchtete die Redaktion Leser*innen zu verlieren. ¹²¹ Aus diesem Grunde wurde die Serie im Jahr 1970 eingestellt.

3.2.2.1 Thematisierung partizipatorischer Praktiken in der AR

Fragen nach der Partizipation im Bau- und Entwurfsprozess oder der Perspektive von Nutzer*innen von Bauten wurden in der AR in dem Beobachtungszeitraum nicht mit derselben Dringlichkeit thematisiert, wie es bei der *ARCH+* der Fall war. Dabei haben bereits Ende der 1960er Jahre zahlreiche andere Architekturzeitschriften aus dem angloamerikanischen Bereich Artikel zu dem Thema veröffentlicht. ¹²² Auch der sogenannte *Skeffington Report* wurde 1969 publiziert. ¹²³ Der erste Beitrag, der zu dieser Thematik bei den Recherchen im Archiv der AR auftauchte, stammte nicht von der Redaktion, sondern von den Leser*innen. In der Dezemberausgabe 1973 druckte die Redaktion unter der Überschrift »Poor Participation« einen Leser*innenbrief ab, in dem ein*e Anwohner*in Londons Unmut über die Bau- und Planungspolitik ihres Bezirks Lambeth äußert: »In recent years public participation in the planning process has been much discussed [...]. Lambeth makes considerable claims for its progressive planning and environmental matters, always with a fanfare of publicity. What happens ›on the ground‹ is often a damp squib.« ¹²⁴

In den Jahren 1977/1978 werden dann erstmalig Artikel veröffentlicht, in denen die Perspektive der Nutzer*innen von Gebäuden in unterschiedlicher Weise Gegenstand der Überlegungen ist. Einerseits wird in Artikeln wie bspw. von Lance Wright, dem Chefre-

119 Smith und Read, *Observing the 1980s* (London: British Library, 2010), Audioaufnahme, 1:01.

120 Die längste Zeit arbeitete Smith für die Boulevardzeitung *Daily Express* und legte dort einen Fokus auf sogenannte »hard news«. Er berichtete bspw. über Kriminalfälle oder Flugzeugabstürze und im Jahr 1982 als eingebetteter Journalist auch über den Falklandkrieg. Vgl. ebd.

121 Vgl. Parnell (2012), S. 770; vgl. auch James Maude Richards (1980), S. 262; Sambrook, »Curator's Choice: Tony Ray-Jones and mid-century architectural photography« (o.J.).

122 Die *AD* veröffentlichte 1968 ein ganzes Heft zu der Thematik: Goetze et al., Hg., »Architecture of Democracy« (1968). S. darüber hinaus bspw. N. N., »Advocacy Planning and How it Works« (1960); Nash und Durden, »A Task Force Approach to Replace the Planning Board« (1964); Ashworth und Graham, »Planning with the public« (1969); Kaplan, »Advocacy and the Urban Poor« (1969).

123 Dieser Report berichtete über eine Untersuchung, die von Arthur Skeffington, Labour-Abgeordneter und Parlamentarischer Privatsekretär beim Minister für Wohnungswesen, geleitet wurde. Er stellt den ersten Versuch in Großbritannien dar, einen systematischen Ansatz für die Beteiligung von Gemeinden an der Planung festzulegen (vgl. N. N., »Skeffington Report« (2016b)). Obwohl zunächst nicht unumstritten, soll der Report Farrelly zufolge in Großbritannien eine ähnliche Wirkung entfaltet haben wie Arnsteins *A Ladder of Citizen Participation* in den USA (vgl. Farrelly, »Community Architecture. Contradiction in Terms?« (1987), S. 30). Die *AJ* berichtete im August 1969 darüber.

124 Fitzgerald, »Poor Participation« (1973), S. 403.

dakteur von 1973 bis 1980, die Rolle des*der Architekt*in diskutiert.¹²⁵ Dabei werden jedoch die Autor*innenschaft und die – wenn auch soziale – »Autorität« von Architekt*innen nicht grundlegend in Frage gestellt.¹²⁶ Es wird eher suggeriert, dass Architekt*innen ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Wünsche der Nutzer*innen in ihre Planungen entwickeln müssen. Diese verstehen zu können, sei sogar ein »Sprungbrett« für Innovation.¹²⁷ Auch dürfe es nicht länger als Schwäche gelten, so zu bauen, wie es »den Leuten« gefalle.¹²⁸ Vielmehr müsse es darum gehen, »nach dem Maßstab der Menschen« zu bauen.¹²⁹ Es entsteht der Eindruck, dass die hier geschilderten Gestaltungsprozesse eher »für« und weniger »mit« den Nutzer*innen erfolgen.

Andererseits kommt in Artikeln wie »Can We Teach The Art Of Seeing?«¹³⁰ von Colin Ward oder im Bericht zum »Front Door Project«¹³¹ an der Pimlico School (London) von Lance Wright vor allem ein Interesse an Methoden und Techniken zum Vorschein, Nutzer*innen und auch Planer*innen stärker für ihre räumliche Umwelt zu sensibilisieren.¹³² Wright schildert etwa: »Architects are always complaining [...] that ›people do not see‹ [...] and those who use and walk among our buildings are occasionally heard to suggest that perhaps architects cannot see very well either«.¹³³ In dem erwähnten pädagogischen Programm wie *Front Door* (1974–1976) zogen Schüler*innen in wöchentlichen Abständen durch ihre Nachbarschaft und schauten sich gewöhnliche Gebäude in ihrer alltäglichen Erscheinung ganz genau an. Anschließend zeichneten sie die Gebäude und diskutierten ihre Erkenntnisse und Wahrnehmungen auch mit Architekt*innen.¹³⁴ Die Schüler*innen sollten dadurch nicht nur befähigt werden, ihre Umgebung aufmerksamer zu erfassen, sondern sich auch aktiv an ihrer Entwicklung zu beteiligen.¹³⁵ Durch die Gespräche über die Wahrnehmung der gebauten Umwelt könne man, so die Bericht-

125 Wright, »How Do People See Buildings?« (1977).

126 »How are we to rejoin him [the architect] to his public and thus to restore his rightful social authority?« (ebd., S. 324 [Hervorhebung der Autorin]). Vgl. auch Cox, »People's Detailing at Hillingdon« (1978).

127 Vgl. ebd., S. 251 [Übersetzung der Autorin].

128 Vgl.: »This [the involvement of people] is sometimes criticised as ›merely doing what people want‹, lowering the design temperature, or aiming for the lowest common denominator« (ebd.).

129 Cox lehnt seine Begrifflichkeit an den Untertitel eines 1973 erschienen Buchs von Ernst Friedrich Schumacher an: »to design ›as if people mattered‹« (Cox (1978), S. 251).

130 Ward, »Can We Teach the Art of Seeing?« (1978a).

131 Wright, »Front Door in Pimlico« (1976).

132 Vgl. Ward (1978a); Wright (1976). Die Kernfragen einer so ausgerichteten Forschung schildert der Autor Colin Ward in seinem Beitrag wie folgt: »We are thus involved in the neglected field of the visual, sensory and emotional impact of the built environment: how we *feel* about towns, what makes us feel at home in a place what makes us sick of the sight of it« (Ward (1978a), S. 300) [Hervorhebung im Original].

133 Wright (1976), S. 234.

134 Das Programm wurde von der Londoner Kunstlehrerin Eileen Adams und Kenneth Baynes, einem Forscher des Royal College of Arts, geführt. Leitende Fragen des Projekts waren: »What experience do young people have of the built environment? How might we extend that experience and deepen their understanding?« (Adams, »Education for Participation« (2014), S. 60). Für ausführliche Informationen zu dem Projekt vgl. ebd.

135 Vgl. ebd., S. 60.

erstattung in der AR, auch das Planen und Entwerfen von Gebäuden beeinflussen und an die Bedürfnisse der Nutzer*innen anpassen.¹³⁶

Darüber hinaus erschienen in der AR Ende der 1970er bis Ende der 1980er Jahre vermehrt Artikel über Architekten wie Giancarlo De Carlo¹³⁷, Peter Hübner¹³⁸ und Lucien Kroll¹³⁹ oder auch zu ausgewählten partizipatorischen Bauprojekten.¹⁴⁰ Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Fragen der »Community Architecture« unter dem Chefredakteur Peter Davey (1980–2005) merklich an Bedeutung gewannen. Ab der Ausgabe 1058 zum Thema »Architecture and Community« im Jahr 1985¹⁴¹ erhielt auch der Begriff der »Community« Einzug in die Indizes der Zeitschrift. Insbesondere Architekturhistoriker wie Peter Blundell-Jones oder Peter Buchanan setzten sich in den 1980er Jahren in ihren Artikeln intensiv mit der Thematik auseinander.¹⁴² Dabei entwickelte sich der Begriff der »Community Architecture«¹⁴³ Anfang der 1980er Jahre zu einem Schlagwort, das im Zentrum einer immer breiter geführten Debatte in der britischen Architekturbranche stand: 1976 gründete das *Royal Institute of British Architects (RIBA)* eine eigene Arbeitsgruppe zum Thema »Community Architecture«.¹⁴⁴ Die Thematik erwies sich Mitte der 1980er Jahre als derart profiliert, dass der damalige Prince of Wales beim Galadinner zum 150-jährigen Bestehen des RIBA im Jahr 1984 zu berichten weiß: »Far too long [...] architects and planners have consistently ignored the feelings and wishes of the mass of ordinary people in this country«.¹⁴⁵ Die »Community Architecture« soll er dabei explizit als eine der »wenigen Lichtblicke« herausgestellt haben.¹⁴⁶ Diese symbolkräftigen Äußerungen

136 Vgl. Wright (1976), S. 234 Für Ansätze aus dem Bereich der »Environmental Education« vgl. das *Bulletin of Environmental Education (BEE)*.

137 Vgl. Raman, »Architecture of Participation« (1978).

138 Vgl. Blundell-Jones, »Social Process« (1985).

139 Vgl. ders., »Infectious Kroll« (1988) oder ders., »Kroll Drama« (1989).

140 Vgl. bspw. Wates, »Co-op Consolidation« (1985); Ellis, »Walter's way« (1987); N. N., »Self-build housing, Admiralstrasse« (1987); Spence, »Grass-Roots Tech« (1987). Derartige Projekte werden auch unter Begriffen wie »community architecture«, »cooperative architecture« oder »self-help« besprochen.

141 Davey, Hg., »Architecture and Community« (1985). Für eine weitere Ausgabe zu diesem Thema vgl. Davey, Hg., »Social Awareness« (1992).

142 Vgl. Buchanan, »Community« (1985); Blundell-Jones, »3 Kinds of Participation« (1987).

143 Was genau mit dem Begriff beschrieben wird, ist seit jeher umstritten. Einer der Ursprünge dieser Strömung wird in den »urban slum clearances« und dem Aufkommen von Community Design Centres in den USA und Großbritannien Mitte der 1960er Jahre (s. Kapitel 4.4) gesehen (Jenkins, Milner und Sharpe, »A brief historical review of community technical aid and community architecture« (2010), S. 25). Eine Aufarbeitung der historischen Entwicklung der »Community Architecture« in Großbritannien erschien bereits 1987: Wates und Kneivitt, *Community Architecture* (1987). Als weitere Quellen empfehle ich Towers, *Building Democracy* (1995); Blundell-Jones, »Sixty-eight and after« (2005); Jenkins, Milner und Sharpe (2010).

144 Vgl. Jenkins, Milner und Sharpe, »A brief historical review of community technical aid and community architecture« (2010), S. 31.

145 The Prince of Wales, Speech at Royal Gala to celebrate the 150th anniversary of the RIBA at Hampton Court, 30 Mai 1984 zit.n. Farrelly (1987), S. 27. Vgl. auch Wates (1985), S. 58.

146 Vgl. ebd. [Übersetzung der Autorin]. Sein Engagement blieb in der AR nicht unkritisch kommentiert. Zwei Jahre später fragte E. M. Farrelly: »Hackney and the Prince – it was like a fairy story; Establishment figureheads join hands to give struggling movement much-needed respectabil-

rufen in der AR Kommentator*innen wie Elizabeth Farrelly auf den Plan. In ihrem Artikel untersucht die Redaktionsassistentin die thematische Aneignung der »Community Architecture« durch Figuren des Establishments auf ihren affirmativen Gehalt, ihre machtkritischen Aspekte und Fragen der sozialen Gerechtigkeit hin. Sie kritisiert:

»Community Architecture grew almost overnight from a mere grumbling in the grass roots into a movement that now has widespread Establishment acclaim, ecclesiastical support, and Royal advocacy – if not exactly patronage. [...] But do Establishments voluntarily tamper with the balance of power? Ever? [...] Lip-service will continue to be paid, of course, with all the current catch-words like »enabler« and »consensus planning«, but will this not simply anaesthetise that burning injustice which gave the Community Architecture movement birth?»¹⁴⁷

Was sich an dieser Stelle festhalten lässt, ist, dass in der AR mit einiger zeitlichen Verzögerung und auch nur vereinzelt über partizipative Planungs- und Bauprozesse berichtet wurde. Auch wenn die Beiträge auf wichtige Strömungen eingehen und sie teilweise einer kritischen Analyse unterziehen, mutet es insgesamt so an, als sei es kein grundsätzliches Anliegen der AR, konventionelle Planungs- und Bauprozesse oder die Rolle der Architekt*innen neu zu definieren. Anders als die ARCH+ scheint sich die AR weniger als eingreifender Akteur zu verstehen, sondern eher als Medium, das die Diskussion abbildet. Die partizipatorischen Ansätze werden als eine Strömung von vielen im Architekturdiskurs verortet, die auf weitestgehend sanfte Weise einem größeren (Mainstream-)Publikum vorgestellt und gewissermaßen »salonfähig« gemacht werden sollen. Die Analyse der AR und ARCH+ eröffnet die Möglichkeit, unterschiedliche diskursive Setzungen rund um das Thema Schulbau herauszuarbeiten.

3.3 Quellenanalyse: 1960er und 1970er Jahre

Für die Analyse der Artikel der ARCH+ dienen sowohl das analoge als auch das digitale Archiv der Zeitschrift als Grundlage der folgenden Quellenanalyse.¹⁴⁸ Bei der Recherche

ity. But will they, can they, really devolve power to the people? And shall we all live happily ever after?» (Farrelly (1987), S. 28).

147 Ebd., S. 27–30.

148 Zur Annäherung an die Debatten, die in der ARCH+ über den Beobachtungszeitraum hinweg geführt wurden, habe ich zunächst die Tags, die die ARCH+ in ihrem digitalen Archiv den einzelnen Ausgaben gegeben hat zusammengetragen und 16 Oberkategorien zugeordnet. Tags zum Thema Schulbau sind für Ausgaben (nicht für einzelne Artikel; s. dazu Tabelle 1) jedoch über den gesamten Beobachtungszeitraum nicht aufgetaucht. Die Diskursverläufe dieser 16 Oberkategorien (bezeichnet als »thematische Strömungen«) habe ich dennoch grafisch dargestellt (Grafik 5), da zum einen die Kategorien »Partizipatives Planen und Bauen« und »Nutzung, Aneignung, Subjektivität« einen engen thematischen Bezug zum Thema dieser Arbeit haben. Gleichzeitig können die Verläufe der anderen Kategorien (insbesondere Kategorien wie »Berufsbild/Selbstreflexive Praxis« oder »Soziale Bewegungen«) als eine Hintergrundfolie zu der architekturhistorischen Forschung dieser Arbeit dienen. Eine genaue Analyse über den gesamten Diskursverlauf in der ARCH+ steht jedoch noch aus.

im digitalen Archiv wurden im Untersuchungszeitraum von 1968–2018 insgesamt 121 Artikel gefunden, die das Schlagwort »Schulbau«, »Schularchitektur« oder »Schulgebäude« enthalten. Bereinigt wurden diese Ergebnisse zunächst um alle Treffer, die das Schlagwort »Hochschulbau« enthielten. Außerdem wurden jene Artikel nicht berücksichtigt, die das Schlagwort »Schulbau« lediglich als Gebäudegattung, in Werkverzeichnissen oder Literaturhinweisen aufführen, sich inhaltlich jedoch nicht näher damit auseinandersetzen.¹⁴⁹ Teil der Analyse sind außerdem Fotografien, die Schulbauten abbilden. Neben der digitalen Stichwortsuche wurde das analoge Archiv der *ARCH+* gesichtet. Dies erfolgte einerseits, um Fotografien von Schulbauten ausfindig zu machen, und andererseits, um Artikel aufzufinden, die das Schlagwort »Schulbau« oder »Schularchitektur« nicht beinhalten, sich thematisch aber dennoch damit beschäftigen.¹⁵⁰ Übrig blieben 33 Artikel (Tabelle 1), die sich mit dem Thema Schulbau auf verschiedene Art und Weise und in variierender Intensität beschäftigten.

Für die Quellenanalyse der Artikel aus dem Archiv der *AR* dient das analoge Archiv der Zeitschrift als Grundlage, da das Archiv der *AR* noch nicht digitalisiert ist.¹⁵¹ Bis zum Jahr 2005 erstellte die Redaktion der Zeitschrift halbjährlich Indices, die die Autorin händisch durchsucht hat. Wichtigster Hinweisgeber war hier die Rubrik »Schools«, unter der die meisten Beiträge, die sich mit Schulen beschäftigen, gelistet waren. Dennoch wurden die gesamten Indices gesichtet, um auch solche Beiträge (wie bspw. Leser*innenbriefe) zu finden, die nicht unter diesem Stichwort aufgeführt wurden. Relevant sind hier vom Zeitraum 1968–2005 insgesamt 211 Texte, in denen über Schulbauten geschrieben wird (Tabelle 2). Hinzu kommen acht Leitartikel, die sich mit Fragen des Schulbaus auseinandersetzen. Eine ausführliche Analyse jedes Artikels würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher habe ich diejenigen Artikel zur Quellenanalyse ausgewählt, die ich als exemplarisch für den Diskursverlauf um Schulbau, Praktiken der Partizipation und Nutzung ansehe.

3.3.1 *ARCH+* Heft 1, 01.01.1968 | »Kostenanalyse und Kostenplanung«

Über Schulbauplanung wird gleich in der ersten Ausgabe der *ARCH+* geschrieben. In einem Artikel beschäftigt sich der Autor Bernd Wendland mit dem »Entwerfen mit Kostenanalyse und Kostenplanung«.¹⁵² Darin plädiert er für ein neues Modell der Kostengliederung bei Bauvorhaben. In seiner Argumentation stützt er sich auf ein Kostenschema, das das Ministry of Education in London bereits 1957 für den englischen Schulbau entwickelt hat. Im vorherigen Kapitel wurde darauf eingegangen, dass das Stichwort der »Rationalisierung« Ende der sechziger Jahre – neben dem Stichwort der »Pädagogisierung« – eine wichtige Rolle im Diskurs um Schulbau gespielt hat. Auch in der Tages-

149 Ein Beispiel für eine Erwähnung des Schulbaus in Textpassagen, die von dieser Analyse ausgeschlossen wurden: »Heute entwickelt man Wohnbausysteme, Schulbausysteme, Krankenhausysteme, Altenheimsysteme« (Schulze-Fielitz, »Wird das Bauen ein Industrieprogramm?« (1968), S. 77).

150 Die Schlagwortsuche unter »Schule« hat sich als wenig hilfreich erwiesen, weil darunter auch etliche Architektur- bzw. Denkschulen behandelt werden.

151 Vgl. Editorial Office of The Architectural Review, E-Mail an Eva Zepp, 08.03.2019.

152 Wendland, »Entwerfen mit Kostenanalyse und Kostenplanung« (1968).

presse wurden bereits zwei Jahre vor Wendlands Artikel Möglichkeiten zur »optimal[en]« Nutzung der ohnehin »unzureichende[n] Mittel[]« für den Schulbau angemahnt.¹⁵³ In der ZEIT wirbt die Autorin Hilke Schläger »für Lösungen, die den Pädagogen als notwendig und ausreichend, [und] den für die Finanzierung Verantwortlichen als vertretbar erscheinen.«¹⁵⁴ Ebenso wie bei Wendlands Beitrag in der ARCH+ ist in dem ZEIT-Artikel die 1965 in Deutschland veröffentlichte Übersetzung der Kostenstudie des Ministry of Education die zentrale Bezugsgröße.¹⁵⁵ Die Verfasser*innen der Studie schlagen in ihrem Modell anstelle der bisher üblichen Kostengliederung nach Baugewerken (dies entsprach damals der DIN 276-Norm) eine Kostengliederung nach Bauteilen vor. Dafür seien Richtwerte für jedes Bauteil (z.B. Dachkonstruktion, Fenster oder Spielfelder) einer Schule entwickelt worden, die dann auf einen Quadratmeter Nutzfläche bezogen worden seien. Dieses Modell sei, so argumentiert Wendland in der ARCH+, in der Lage, in einem früheren Stadium differenziertere Auskünfte zu den Baukosten geben zu können als die sogenannte Kubikmeter-Methode (Durchschnittspreis des Kubikmeters umbauten Raumes).¹⁵⁶ Wendland bettet die Beschreibung dieser Methode, die ursprünglich für die Schulbauplanung entwickelt wurde, auch in eine Argumentation gegen das Selbstverständnis von Architekt*innen als »Künstler*innen« ein. Er bemängelt, dass Architekt*innen in einen »bedrohlichen Rationalitätsrückstand«¹⁵⁷ geraten seien und kritisiert, dass die »zunehmend rationale Welt der Wirtschaft und Technik« die »häufig anzutreffenden lyrischen Architekten-Träumereien«¹⁵⁸ nur schwer vertragen würde. Beim Entwerfen von Gebäuden müssten sich Architekt*innen grundsätzlich stärker an Überlegungen zur Wirtschaftlichkeit und zur Rentabilität orientieren. Wendland stellt in seinem Artikel das Leitbild der »ökonomische[n] Disziplin« klar in den Vordergrund.¹⁵⁹ Beide Artikel veranschaulichen, wie der Schulbau genutzt wurde, um zu zeigen, dass die »Probleme«¹⁶⁰ bei einer krisenbehafteten Bauaufgabe durch eine Rationalitätssteigerung *in den Griff* zu bekommen seien.¹⁶¹ So weiß Hilke Schläger zu berichten: »Mit dem System der Kostenanalyse und -planung [...] ist es in England *gelingen*, die Entwicklung im Schulbau *unter Kontrolle* zu halten.«¹⁶² Der Schulbau wurde zu einem Analysebeispiel für Überlegungen zur Kostenplanung und gilt gleichzeitig als Komplex, den es mit Hilfe von klar berechenbaren Größen zu disziplinieren gilt.

153 Schläger, »Gute Schulen billig bauen,« 26.11.1965.

154 Ebd.

155 Herzog, *Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau* (1965b). Wie einflussreich Klaus Herzogs Übersetzung der Kostenstudie des Ministry of Education war, zeigt auch ein Text vom damaligen IFS-Mitarbeiter Reinhard Kuchenmüller. Darin macht er darauf aufmerksam, dass »man in Großbritannien Kostenanalyse, Kostenplanung und Kostenlimits [sic] äußerst erfolgreich einsetzt, um den Preis von Schulbauten zu beeinflussen.« Er stützt seine Argumentation ebenfalls auf die genannte Studie (vgl. Kuchenmüller, »Schulbau, Aufgaben und Ausgaben« (1967), S. 10).

156 Wendland (1968), S. 51.

157 Ebd., S. 49.

158 Ders., »Entwerfen mit Kostenanalyse und Kostenplanung« (1968), S. 51.

159 Ebd.

160 Schläger spricht explizit von den »Probleme[n] des deutschen Schulbaus« (Schläger (1965), s. p.)

161 Vgl. zur Formulierung Schulbau sei »in den Griff« zu bekommen (Kuchenmüller (1967), S. 1).

162 Schläger (1965), s. p. [Hervorhebung der Autorin].

Dies spiegelt sich auch in den Artikeln »Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen«¹⁶³ und »Anmerkungen zur Anwendung des Verfahrens durch das Preisgericht beim Wettbewerb für das ländliche Bildungszentrum Markdorf« wider.¹⁶⁴ In den ersten beiden Texten stellen Christoph Feldtkeller, François Kerschkamp und Dietrich Keil, aufgeführt als Vertreter des IfS, ein Bewertungsverfahren von Wettbewerbsentwürfen vor. Dieses haben sie für den Schulbau entwickelt und bei der wissenschaftlichen Begleitung der Wettbewerbe für die Schulen in Markdorf und Weinheim auch angewandt. Ihr Anliegen ist es, die Beurteilungskriterien in Wettbewerbsverfahren durch die Anwendung von Messverfahren aus dem Bereich der deskriptiven Statistik nachvollziehbarer zu machen. In einem anderen Artikel wählt der Autor Thomas Schröder den Schulentwicklungsplan Westberlin als Beispiel, um die Methode der »Randlochkarten-Dokumentation mit sprachlicher Kodierung als Arbeitsmittel für die Umweltforschung und -planung« vorzustellen. Darin greift er auf Methoden der Semiotik und Kombinatorik zurück.¹⁶⁵

3.3.2 ARCH+ Heft 7, 01.07.1969 | »Flexibilität in der Schulplanung«

Im Jahr 1969 erscheint ein weiterer Artikel, der sich mit der Schulplanung beschäftigt.¹⁶⁶ Darin wird jedoch kein Fallbeispiel aus der Schulplanung vorgestellt, an dem eine bestimmte Methode erprobt würde. Vielmehr beschäftigt sich der Artikel mit einer thematischen Ausrichtung der Schulplanung. Der Artikel ist ein Bericht eines »Lehrauftrags für Schulbau«¹⁶⁷ an der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste Berlin im Wintersemester 1968/1969. Er diskutiert das Thema der Flexibilität in der Schulplanung mit Hilfe des »Begriffsrepertoires der Systemtheorie«¹⁶⁸. Gleichzeitig verweisen die Autor*innen Christiane Avé-Lallemant und Thomas Schröder darauf, dass dieses Thema auch bei einem Arbeitstreffen der Schulbauinstitute Aachen, Berlin und Stuttgart in ähnlicher Weise erörtert worden sei.¹⁶⁹ Die Autor*innen beschreiben zunächst die allgemeine Relevanz des Themas der Flexibilität für Gesellschaft und Umwelt. Darauf aufbauend seien in einem »als flexibel anzusehenden Bildungs-Kommunikations-Lehr- und Lernsystem«, das sie nicht weiter erläutern, die »Systemelemente« wie bspw. der Raum, die Nutzer*innen oder die Organisation einer Schule nicht nur als beweglich, sondern als »total flexibel« anzunehmen.¹⁷⁰ Dies müsse bedeuten, dass Lernen keinem festen Stundenplan unterliege, in der gesamten Stadt stattfinden könne oder Schulkomplexe »für jegliche Art der Nutzung und Gruppierung ausgeschrieben werden«.¹⁷¹ Zudem berichten

163 Feldtkeller, Keil und Kerschkamp, »Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen« (1969).

164 Feldtkeller und Kerschkamp, »Anmerkungen zur Anwendung des Verfahrens durch das Preisgericht beim Wettbewerb für das ländliche Bildungszentrum Markdorf« (1969).

165 Schröder, »Randlochkarten-Dokumentation mit sprachlicher Kodierung als Arbeitsmittel für die Umweltforschung und -planung« (1969).

166 Avé-Lallemant und Schröder (1969).

167 Ebd., S. 72.

168 Ebd.

169 Ebd.

170 Ebd.

171 Ebd., S. 73.

die Autor*innen u. a. von folgenden Aspekten, an der eine weitere Forschung interessiert sein müsse: die »[t]otale Mobilität des Benutzers«, die »[t]otale Anpassungsfähigkeit von Bauten an geänderte Funktionen« oder »die [t]otale Anpassungsfähigkeit von Arbeitsprogrammen und Zeitplänen«. ¹⁷² Der Bericht macht zum einen deutlich, wie Theorieangebote aus der Systemtheorie übernommen wurden. Zum anderen lässt sich der Text klar in den Flexibilisierungsdiskurs einordnen, der im Bereich des Schulbaus schon seit Anfang der 1960er Jahre im Gange war. Verwiesen sei beispielsweise auf die modularen Schulbausysteme CLASP (UK) oder SCSD (USA), die seit Beginn der 1960er Jahre eine hohe Aufmerksamkeit erfuhren. ¹⁷³

3.3.3 AR MANPLAN Nr. 4, Januar 1970 | »The Continuing Community«

Schlägt man den Band 147 im Archiv der AR auf, entfaltet sich vor den Augen ein für den Zeitschriftendiskurs um Schulbau gänzlich neues Bildprogramm. In der vierten Ausgabe der MANPLAN widmen sich die Herausgeber*innen unter dem Titel »The Continuing Community« dem Bildungssystem Großbritanniens aus architektonischer Sicht. In der Ausgabe werden auf mehr als 80 Seiten 35 Schulen aus Großbritannien und dem Ausland mit 110 aufsehenerregenden Fotografien und ausführlichen Beschreibungen porträtiert. ¹⁷⁴ Umso erstaunlicher ist es, dass zu diesem Dokument bis heute keine Forschungsarbeiten aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen oder architekturhistorischen Forschung vorliegen. Über den gesamten Beobachtungszeitraum gesehen, erreicht die Anzahl der Artikel über Schule und Schulbauten in der AR im Jahr 1970 ihren Höhepunkt (Grafik 1). ¹⁷⁵

Die Veröffentlichung der Ausgabe in diesem Jahr fiel in eine Zeit der Umbrüche im britischen Bildungssystem. Im Jahr 1965 fand infolge des Regierungsschreibens *Circular 10/65*, das vom Bildungsministerium unter Leitung des Labour-Politikers Anthony Crosland veröffentlicht wurde, eine massive Expansion der sogenannten »Comprehensive Schools« (vergleichbar mit der deutschen Gesamtschule) statt. Obwohl mit Margaret Thatcher von der konservativen Partei im Juni 1970 eine heftige Kritikerin der Comprehensive School Bildungsministerin wurde, ließ sich der weit fortgeschrittene Transformationsprozess nicht mehr rückgängig machen. So besuchte bereits 1974 die Mehrheit der Schüler*innen in Großbritannien eine Comprehensive School. ¹⁷⁶

Schon der Titel der MANPLAN-Ausgabe Nr. 4 verdeutlicht das zentrale Anliegen: In dem Heft geht es insbesondere darum, die Idee der Community Education und der Community Schools aus architektonischer Sicht auszuleuchten und – vor allem – für diese Idee zu werben. Doch was ist unter dem Begriff der Community Education überhaupt zu verstehen? In einer der wenigen deutschsprachigen Einführungen zu der Idee der

172 Ebd.

173 Vgl. zum Stichwort der Flexibilisierung auch Kühn (2009), S. 288–295.

174 Viele Schulen, die in der MANPLAN Nr. 4 veröffentlicht wurden, sind in den folgenden Jahren in der AR nochmals besprochen worden.

175 In Grafiken 1, 3 und 4 im Anhang sind jeweils die Häufigkeiten von Artikeln über Schule und Schulbauten in der AR nach unterschiedlichen Parametern geordnet dargestellt. Sie beruhen auf meinen Erhebungen, die in Tabelle 2 dargestellt sind.

176 Vgl. Bolton und Social & General Statistics, »Education: Historical statistics« (2012), S. 8.

Community Education verweist Claus G. Buhren auf die Unschärfe des Begriffs und beschreibt, dass davon keineswegs ein einheitliches Verständnis bestehe.¹⁷⁷ Unterschiedliche Entwicklungsstränge verortet der Autor in sozialreformerischen Ansätzen des Bildungs- und Sozialwesens in amerikanischen und britischen Orten in den 1920er und 1930er Jahren.¹⁷⁸ Die Entwicklung früher Wurzeln dieser Idee schreibt Buhren ferner dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey zu.¹⁷⁹ In seinen Arbeiten beschreibt dieser »die Schule als Einrichtung, die zur Keimzelle einer demokratischen Gesellschaft wird«.¹⁸⁰ Bereits in ihrem 1915 verfassten und wohl bedeutendsten Buch *Schools of Tomorrow* insistieren John und Evelyn Dewey etwa: »Every community has the right to expect and demand that schools supported at public expense for public ends shall serve community uses as widely as possible«.¹⁸¹

Im weitesten Sinne wird die Schule in der Community Education als Nukleus einer demokratischen Gesellschaft und kollektiver, nachbarschaftlicher Akteur gedacht, der sich zu seinem sozialen Umfeld hin öffnet. Ende der 1960er Jahre gewann diese Idee der Community Education – auch vor dem Hintergrund einer drohenden wirtschaftlichen Rezession – im bildungswissenschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis in Großbritannien wieder erheblich an Bedeutung.¹⁸² Wie unterschiedlich diese Idee in Schulen umgesetzt wird, beschreibt Eric Pearson in der AR in seinem Leitartikel »Informal Learning« (vgl. Kapitel 3.3.5).¹⁸³ Das Spektrum reiche von Schulgebäuden mit einem Elternraum¹⁸⁴ über Snack-Bars, die mit gepolsterten Bänken, Hintergrundmusik und gedämpften Licht sogenannten »snugs«¹⁸⁵ ähnelten, bis hin zu ganzen Bildungscampus, die mit Museen, Galerien, Theatern, Kirchen, Parks, Sportzentren, Musik- und Kunstschulen die Bandbreite eines Gemeindelebens abdecken.

177 Buhren (1997), S. 17. Für weitere Quellen vgl. Reinhardt, *Öffnung der Schule* (1992); Göhlich, *Offener Unterricht – Community education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik* (1997) und Schäfer, *Gemeinwesenorientierte Hauptschule* (1990a).

178 Buhren hebt hier die Stadt Flint in Michigan und den Bezirk Cambridgeshire in England hervor.

179 Dewey habe den Begriff der Community Education zwar nicht genutzt, jedoch habe er von »social settlement« der Schule und der »school as a social centre« gesprochen (vgl. Buhren (1997), S. 19). Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit John Deweys Arbeit und den darin enthaltenen »romantischen Tönen« und »blinden Flecken« vgl. ebd. und Rieger-Ladich, *Bildungstheorien zur Einführung* (2019), S. 77f.

180 Ebd. Dewey bezeichnet die Schule auch als »embryonic society« (Dewey, »The School and Society« (1976), S. 12).

181 Dewey und Dewey, *Schools of Tomorrow* (1919), S. 228.

182 Gordon Bessey, dem Director of Education for Cumberland, komme laut Eric Pearson bei der Hinwendung zur Community Education eine entscheidende Rolle zu (vgl. Pearson, »Informal Learning« (1971), S. 5). Für Arbeiten, die zu dieser Zeit entstehen vgl. etwa Ward und Fyson, *Streetwork* (1973); Ward, *The Child in the City* (1978b). Als Sekundärliteratur dazu empfehle ich Burke, »»Fleeting pockets of anarchy«: Streetwork. The Exploding School« (2014).

183 Pearson gibt darin auch einen historischen Überblick über Entwicklungen der Community School in den 1950er und 1960er Jahren in Großbritannien.

184 Hier verweist Pearson auf die St. Thomas of Canterbury School in Manchester.

185 Als Beispiel führt Pearson hier die Albermale School auf. Bei den Snugs handelt es sich wörtlich übersetzt um ein Versteck oder einen Rückzugsort. In Pubs dienen Snugs als kleine Extraräume, in denen Personen (und insbesondere Frauen, die von Pubs im 19. und 20. Jahrhundert weitgehend ausgeschlossen waren) unbeobachtet Getränke konsumieren konnten.

In den späten 1960er Jahren stieß die Diskussion über Community Education auf Überlegungen innerhalb der Architektur- und Stadtplanung, die sich ebenfalls immer intensiver mit Fragen des »Community Design« und der »Community Architecture« befassen.¹⁸⁶ 1971 veröffentlichte der Architekt Serge Chermayeff gemeinsam mit dem Architekturkritiker Alexander Tzonis das Buch *Shape of Community*, das im Bereich der Community Education zu einer wichtigen Bezugsgröße wurde.¹⁸⁷ Im Unterkapitel »Learning Places« regen die Autoren an, den gesamten menschlichen Lebensraum als Anordnung von Lernorten zu denken. Auch verweisen sie – zumindest theoretisch – auf unerwartete Räume pädagogischer Praxis: So seien die Kirche oder auch Pubs historische Versammlungsorte, deren Funktion es für ein modernes Verständnis von »Community« mit Lernorten wiederherzustellen gelte.¹⁸⁸

Bemerkenswert ist an der MANPLAN Nr. 4 ferner die Bezugnahme auf das 1969 erschienene Buch *The School That I'd like*. Es handelte sich dabei um die Dokumentation eines vom *The Observer* initiierten Wettbewerbs aus dem Jahr 1967, in dem Schüler*innen der Sekundarstufe aus ganz Großbritannien dazu aufgerufen wurden, ihre Idealvorstellungen zur Schule in Form von Essays einzureichen.¹⁸⁹ In dem im Penguin Verlag veröffentlichten Buch sind vielseitige Gedichte, Anekdoten und Kommentare zu finden, die sich auch mit der räumlichen Umgebung von Schulen auseinandersetzen.¹⁹⁰ In der Begründung des Projekts stellen sich die Initiator*innen – in teilweise recht jovial klingendem Duktus – auf die Seite der Schüler*innen: »In all the millions of words that are written annually about education, one viewpoint is invariably absent – that of the child [...]. It is difficult to think of another sphere of social activity in which opinions of the customer are so persistently overlooked.«¹⁹¹

An einigen Stellen werden die Fotografien der MANPLAN Nr. 4 um direkte Zitate der Kinder aus diesem Buch ergänzt, wodurch offenbar der basisdemokratische Charakter der Publikation verdeutlicht werden soll. Im Rahmen der Recherchen zu dieser Arbeit zeigte sich, dass diese Ausgabe der MANPLAN bis dato das einzig bekannte Dokument ist, das *The School That I'd like* aus architektonischer Sicht reflektiert und in die fachliche Debatte einführt. Auch aus diesem Grund bietet sich die Analyse dieses Hefts an.

186 Die AR gab im Jahr 1985 ein Themenheft mit dem Titel »Architecture and Community« heraus.

187 Vgl. Fletcher, *The Challenges of Community Education* (1983), S. 19.

188 Vgl. Chermayeff und Tzonis, *Shape of Community: Realization of Human Potential* (1971), S. 157–160. Sie führen aus: »The church at village halls, not to mention pubs to which all were welcome, seem to be historical precedents of concourse at a certain scale and may perhaps be recreated in function to fill out the modern spectrum of community for which we are searching [...] We need »learning places«« (ebd., S. 160). 1963 hatte Serge Chermayeff mit Christopher Alexander bereits das Buch *Community and Privacy* veröffentlicht (Chermayeff und Alexander, *Community and Privacy* (1965)).

189 Vgl. Blishen (1969). In einem Gespräch mit der Autorin im März 2019 in London schilderte der Architekturhistoriker Andrew Saint, dass es Ende der 1960er Jahre ein allgemeines Bestreben von britischen Medienhäusern gab, Planung stärker in die Hände der Bevölkerung zu legen.

190 Im Jahr 2001 wurde dieser Wettbewerb unter Federführung der Bildungshistoriker*innen Catherine Burke und Ian Grosvenor und in Zusammenarbeit mit *The Guardian* nochmals aufgelegt und ein Fokus auf Schulbauten gelegt (vgl. Burke und Grosvenor (2003)).

191 Blishen (1969), Umschlagtext.

3.3.3.1 Boater Hats, Maschendrahtzaun und Militärparaden

Diese neuen Schauplätze der Bildung wurden zunehmend auch mit neuen Methoden erforscht. Auch davon ist die vierte Ausgabe der *MANPLAN* Ausdruck. Der Fotograf Tom Smith entwickelte dafür ein eigenständiges Bildprogramm. So nah wie in den Fotografien in diesem Heft kommt die AR den Nutzer*innen von Schulen in dem gewählten Untersuchungszeitraum kein weiteres Mal. In seinen eindringlichen Aufnahmen schmeißt sich Smith förmlich in die Hyperaktivität der Schule. In extremen Nah- und Fernsichten (Abb. 4 und 5), exzentrischen Perspektiven oder etwa in Aufnahmen in Fischaugenoptik (Abb. 6) wird die räumliche Orientierung erschwert oder gar komplett aufgehoben. Von zentralem Interesse sind vielmehr die kulturalisierten Nutzungsformen der räumlichen Umwelt der Schüler*innen.¹⁹²

Es sind zwei Nutzungsformen, die Tom Smith scharf voneinander trennt. So werden die Leser*innen auf den ersten Seiten vor dem Leitartikel mit Fotografien konfrontiert, die gewissermaßen ein Anti-Bild erzeugen, gegen das fortan angeschrieben wird. Schlagen Leser*innen die erste Seite der *MANPLAN* Nr. 4 auf (Abb. 7), schreiten ihnen eine Handvoll Schüler*innen und Lehrkräfte über eine ausladende, doppelläufige Freitreppe bedächtig entgegen. In ihren schwarzen Anzügen und ausgestattet mit dem aristokratisch wirkenden Boater Hat, der in zahlreichen prestigeträchtigen britischen Internaten Teil der Schuluniform ist,¹⁹³ entsteht der Eindruck, dass die – allesamt männlichen – Teenager eine Form von Adoleszenz und »Gentlemanship« erproben,¹⁹⁴ während die – ebenfalls durchwegs männlichen – Lehrer durch das Tragen ehrfurchtgebietender Talarre und den exklusiven Gebrauch eines Regenschirms als solche zu identifizieren – oder besser – zu unterscheiden sind. Denn überhaupt scheinen Distinktionsmerkmale ein zentrales Bildthema zu sein. So bewegen sich die Schüler höchst manierlich über den herrschaftlich anmutenden Hof einer britischen Public School, in ihren Händen tragen sie Bücher als konventionelles Lehrmittel. Die bereits erwähnte repräsentative Freitreppe mit barocker Balustrade betont durch ihre axiale Ausrichtung nicht nur die Symmetrie des imposanten Gebäudes, sondern weckt auch Momente der An- und Unterordnung. Dass Tom Smith in seiner Fotografie der Symmetrie dieses Settings nicht gänzlich folgt, sondern eine leicht angeschrägte Kamera-Perspektive wählt, die am unteren rechten Bildrand erkennbar ist, kann bereits als eine Form visueller Kritik an dem elitären, patriarchalisch organisierten Public School System gedeutet werden. Diese kommt vollends durch das im unteren linken Bildbereich positionierte Zitat und die unmissverständliche Bildunterschrift zum Ausdruck, zwei Elemente, die sich wie eine kritische Stimme aus dem »Off« durch das gesamte Publikationsformat ziehen. Schnell wird deutlich, dass es ein ganz bestimmtes Verständnis von Bildung ist, gegen das die *MANPLAN* hier Stellung bezieht.

192 In den Fotografien des Eton Colleges von László Moholy-Nagy kommt bereits 1939 ein ähnliches Interesse an den Nutzungsformen des Schulgebäudes zum Vorschein (Fergusson, *Eton Portrait* (1937)).

193 Bekannt ist dieser Hut auch als Harrow Hat, benannt nach dem gleichnamigen Internat.

194 Das Thema der (Pseudo-)Adulthood an britischen Boarding Schools wird auch in der Öffentlichkeit bereits seit Jahren diskutiert (vgl. bspw. Duffell, »Why boarding schools produce bad leaders« (2014)).

In den danach folgenden Fotografien wird der Spannungsbogen durch die Darstellung weiterer Gegenbilder noch mehr gesteigert. So wird die Starre und Geschlossenheit eines Schulhofs gleich auf einer Doppelseite drastisch vor Augen geführt (Abb. 8). Auf das Geschehen blicken die Leser*innen hier aus dem Winkel einer hohen, hermetisch anmutenden Schulmauer. Innerhalb der Mauern sieht man, wie Kinder und Jugendliche im Hof beieinanderstehen oder über diesen hinwegschlendern, kaum einer von ihnen scheint sich schnell zu bewegen. Durch den sehr weiten Bildwinkel wird das gegenüberliegende Schulgebäude deutlich in die Länge gezogen. Die ohnehin bestehende Wuchtigkeit der kühlen, monotonen Schulfassade wird dadurch noch um ein Vielfaches gesteigert. Überboten wird dies noch durch den Maschendrahtzaun, durch den Tom Smith sein Objektiv eben nicht steckt, sondern den er provokativ als konstitutives Bildelement wie eine zweite Bildoberfläche über die gesamte Fotografie laufen lässt. Auch den Schüler*innen oder Lehrer*innen wird, wenn sie sich im Schulinneren aufhalten, der freie Blick auf den Schulhof von den Gittern versperrt, die vor den Fenstern angebracht sind. Zwar lässt sich in der unteren rechten Bildhälfte ein überdachter Vorraum erkennen, jedoch tritt in dieser Fotografie keine Tür klar erkennbar in Erscheinung. Die radikale V-Struktur, die durch die Positionierung der Kamera im Mauerwinkel entsteht, beschneidet visuell nicht nur unsere Sicht auf die Aktionsfläche der Schüler*innen auf dem Hof, sondern erlaubt der kalten, schroffen Maueroberfläche jeweils fast die Hälfte des Bildes einzunehmen. Die extreme Draufsicht auf den kargen Hof, der durch seinen rechteckigen Grundriss, fehlende Nischen und Begrünung ohnehin komplett einsehbar ist, vermittelt den Eindruck, als handle es sich hier um vollumfänglich kontrollierbares Terrain, das eher einer Überwachungsanstalt mit unüberwindbaren Grenzen als einer Schule ähnelt.

So verwundert es kaum, dass Militärsymbolik die nächste Seite bestimmt (Abb. 9). Gleich zweimal wird eine Gruppe von Schülern gezeigt, die, in Reih und Glied (und teilweise mit Marschtrommel ausgestattet) im Gleichschritt über einen höfisch anmutenden Innenhof defiliert. Während militärische Aufmärsche als *Heerschau* entsprechende Zuschauer*innen voraussetzen, bleibt hier unklar, vor wem oder für wen diese Parade präsentiert wird, sind doch auf dem oberen Bild nur drei unscharf umrissene Personen im weiten Bildhintergrund abgebildet, die nahe einer Hauswand stehen. So nährt die Darstellung den Verdacht, dass dieses pseudo-militärische Ritual allein um seiner selbst willen abgehalten wird. Ein gewisses Moment der Peinlichkeit kann man dieser Darstellung nicht absprechen.¹⁹⁵ Das obere der beiden Bilder hat der Fotograf gegen die Sonneneinstrahlung aufgenommen, sodass die Körper der schwarz uniformierten Schüler durch dunkle Schlagschatten dramatisch zu den Betrachtenden hin verlängert werden und eine beinahe bedrohliche Stimmung erzeugen. Fast alle Silhouetten reichen aus dem Bildraum hinaus, so als überschatteten sie auch den Raum der Betrachter*innen. Hier nimmt Tom Smith ebenfalls technische Ungenauigkeiten der Fotografie in Kauf: Er

195 Welche entscheidende Rolle die Anzahl der Zuschauer*innen bei der Wahrnehmung derartiger Paraden spielt, zeigte unlängst die Diskussion um die pompöse Militärparade zu den »4th of July«-Feierlichkeiten 2019 in den USA (vgl. bspw. Helmore, »White House ›struggles to draw crowds‹ to Trump's Fourth of July show« (2019)).

ruft durch seine Positionierung Sonnenreflexionen auf dem Film hervor und beschneidet auch die Beine des vorderen Schülers. Diese vermeintlichen »Fehler« des Bildes bilden ein Gegengewicht zu dem akkurat durchgeführten Paradezeremoniell. Es ist die Kritik eines mit den Abgebildeten etwa gleichaltrigen Mädchens, die die Absurdität dieses Zeremoniells vor Augen führt. Diese ist am unteren rechten Seitenrand in das Foto eingeschrieben: »Schools usually have one thing in common – they are institutions of today run on the principles of yesterday«. ¹⁹⁶

Die hier gezeigten Abbildungen von Außenhöfen muten wie Parade- bzw. Appellplätze oder höfische Schaubereiche an und betonen damit ihre historischen Wurzeln als »Drill- und Exerzierplätze« ¹⁹⁷ im 19. Jahrhundert. Sie signalisieren, dass es einer spezifischen Erlaubnis oder einer Vollziehung gewisser Riten bedarf, um Zugang zu diesen Räumen gewährt zu bekommen. Doch welche Konzepte von Bildungsprozessen werden nun in der MANPLAN Nr. 4 durch die Fotografien nach dem Leitartikel entworfen?

3.3.3.2 Der ethnografische Blick und die Sichtung »anderer Räume«

Auf den Bildern der darauffolgenden Seiten werden keine Schulhöfe, sondern hauptsächlich Innenbereiche von Schulen betreten. Abgebildet werden hier gänzlich andere Nutzungsformen. Diese zeichnen sich in ihrer visuellen Darstellung, so die Überlegung, durch zwei wesentliche Eigenschaften aus, die ich im Folgenden in thetischer Weise vorstelle: Dies sind zum einen Körperlichkeit und zum anderen widerständige Praktiken. ¹⁹⁸

3.3.3.2.1 Körperlichkeit

Während die Schulkinder auf den ersten Seiten der Sonderausgabe stehend oder gehend abgebildet werden, sieht man in den Bildern, die auf den Leitartikel folgen, Schüler*innen, die in deutlich vielfältigerer Weise Gebrauch von ihrem Körper machen. Über ihr Schulgelände bewegen sie sich, wie die Abb. 10 bis 12 zeigen, laufend, springend oder hangelnd. Einzelne Körperteile wie beispielsweise ein Paar Füße auf einem Hangelgerüst auf Abb. 10 werden gar zu vordringlichen Bildakteuren. Auch die angewinkelten Beine des Mädchens im hinteren Bereich des Bildes springen sofort ins Auge. Hier erstreckt sich ebenso wie in Abb. 8 eine Gitterstruktur knapp über die Hälfte der Bildfläche. Diese ist jedoch kein passives Anschauungsobjekt, sondern tritt in Interaktion mit den Kindern und wird auf verschiedene Weisen bespielt.

Zwei Seiten später erhalten die Betrachtenden Einblick in eine Sporthalle (Abb. 12). Unmittelbar vor ihnen reckt und streckt sich dort ein Mädchen dermaßen weit über eine Hängeleiter, dass sein Körper fast skulpturale Qualitäten annimmt. Sein Kopf hängt so weit über, dass sich die Haare davon abheben. Ein Mitschüler des Mädchens ist im Begriff, dieselbe Leiter zu erobern, seine Arme und Beine sind weit ausgestreckt, sein Blick ist auf seine untere Körperhälfte gerichtet. Es wirkt so, als werde die Gravitation

196 Blishen (1969) zit.n. Richards et al., Hg., »MANPLAN 4: The Continuing Community« (1970), S. 6.

197 Schreiber, »Schulhof« (2019), S. 300. In den 1960er Jahren hat man davon jedoch zunehmend Abstand genommen (vgl. ebd., S. 300).

198 Festzustellen ist darüber hinaus eine gewisse »Do-it-yourself«-Ästhetik und ein Community Spirit. In der vorliegenden Studie konzentriere ich mich auf die Eigenschaften Körperlichkeit und widerständige Praktiken, da diese das Bildprogramm, so meine ich, am stärksten prägen.

durch die konvex-konkaven Körperformationen der beiden Schulkinder ein Stück weit aufgehoben.

Überhaupt ist die Variation der Bewegungsabläufe der dargestellten Schüler*innen in der MANPLAN Nr. 4 bemerkenswert. Zu sehen sind kaum Schulkinder, die in gängigen Lernsettings (bspw. im Klassenzimmer) oder Lernposen (bspw. am Schulpult sitzend) abgebildet werden. Auch wird durch die Vielzahl an Bewegungsmustern die Individualität einzelner Schulkinder hervorgehoben. Die Fotografien gewinnen durch die momenthaft anmutende Schnappschuss-Ästhetik, die die vielfältigen Bewegungen im Vollzug zeigen, erheblich an Dynamik. Wie das Motiv exponierter Gliedmaßen mit der Darstellung progressiver Bildungsideen zusammenhängt, wird in Kapitel 3.3.4.3 ausführlich besprochen.

Die Aufmerksamkeit gilt an dieser Stelle dem grundsätzlichen Interesse an der körperlichen Präsenz der Schüler*innen. In den Fotografien nach dem Leitartikel marschieren diese nicht als ausführende Befehlsempfänger einer höheren Gewalt im Gleichschritt über das Gelände oder werden in ihrer Handlungsmacht beschränkt. Vielmehr zeigen die Fotografien Schüler*innen, die sich eigenmächtig und ganz spezifisch in Korrespondenz mit ihrer Umwelt verhalten. Ihre Körper sind keine disziplinierten Statist*innen oder ausstaffierte Träger*innen von Herrschaftssymbolen, die tradierte Rituale nachahmen. Sie werden vielmehr als Medien subjektiven Erlebens und Handelns entworfen, mit dem sich die Schüler*innen durch ihre Umwelt bewegen und sich diese aneignen. Die Fotografien nach dem Leitartikel wollen, so die Überlegung, die Präsenz und nicht die Repräsentationen von Körpern im schulischen Kontext vor Augen führen.

An dieser Stelle zeigen sich interessante Parallelen zu philosophischen Reflexionen, die sich nach dem Ende des zweiten Weltkriegs um das Phänomen des menschlichen Körpers formieren. So werden zum einen Maurice Merleau-Pontys Schriften zur Wahrnehmungsphilosophie veröffentlicht, die sich in besonderer Weise der Leiblichkeit in der Phänomenologie zuwenden und auf breites Interesse stoßen.¹⁹⁹ Der französische Philosoph geht davon aus, dass die Welt, in der wir leben, konstitutiv auf unser leibliches »Zur-Welt-sein«²⁰⁰ bezogen ist.²⁰¹ Der menschliche Körper befindet sich entsprechend

199 Eines seiner Hauptwerke *Phänomenologie der Wahrnehmung* wird 1945 in Frankreich und im Laufe der 1960er Jahre in Großbritannien und Deutschland veröffentlicht (Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1976)). Auch in der posthum veröffentlichten Textsammlung *Das Sichtbare und das Unsichtbare* aus dem Jahr 1964 stehen Reflexionen um den wahrnehmenden Leib im Mittelpunkt (ders., *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (2011)).

200 Merleau-Ponty (1976), S. 103. Im französischen Original spricht der Autor von »être au monde«. Er führt aus: »Die Welt ist kein Gegenstand, dessen Konstitutionsgesetz sich zum voraus [sic] in meinem Besitz befände, jedoch das natürliche Feld und Milieu all meines Denkens und aller ausdrücklichen Wahrnehmung. Die Wahrheit bewohnt nicht bloß den »inneren Menschen«, vielmehr es gibt keinen inneren Menschen: der Mensch ist zur Welt, er kennt sich allein in der Welt« (ebd., S. 7).

201 Vgl. Lauer, »Leiblichkeit und Begrifflichkeit. Überlegungen zum Begriff der Wahrnehmung nach McDowell und Merleau-Ponty« (2013), S. 369. Zur weiteren Lektüre empfehle ich Waldenfels, *Das leibliche Selbst* (2000). In ihrer Habilitationsschrift beschäftigt sich Käte Meyer-Drahe mit der Phänomenologie der Leiblichkeit in pädagogischen Zusammenhängen (Meyer-Drahe, *Leiblichkeit und Sozialität* (1984)).

nicht »in« der Welt, sondern steht im Dialog mit ihr, verhält sich zu ihr. Er erlebt sich entsprechend nur, indem er sich an der Welt reibt, »in Auseinandersetzung mit den Widerständen, Materialien und Hindernissen, die sie ihm entgegensetzt«. ²⁰² Merleau-Ponty spricht in diesem Zusammenhang auch von dem »Angeheftet-Sein« des Körpers an die Welt: Allein durch den Körper »hindurch« handeln wir in der Welt. ²⁰³ Das cartesianische »cogito«, das »ich denke«, in der sich der Mensch ganz auf sein Innen und seinen Verstand zurückzieht, erhielt mit der Phänomenologie Merleau-Pontys, die die sinnlich-leibliche Wahrnehmung der Welt in den Mittelpunkt menschlicher Erkenntnis stellt, eine weitere Gegenposition. ²⁰⁴

Anknüpfend an die Überlegungen Merleau-Pontys ²⁰⁵ legte zum anderen der ungarische Philosoph Michael Polanyi 1966 mit *The Tacit Dimension* und 1969 mit *Knowing and Being* den Grundstein für die angelsächsische Debatte um implizite oder stille (vom englischen: »tacit«) Formen des Denkens und Wissens. ²⁰⁶ Seine erkenntnistheoretischen Überlegungen fanden Ende der 1960er Jahre hauptsächlich im angloamerikanischen Sprachraum eine bemerkenswerte Resonanz. ²⁰⁷ Darin beschäftigt er sich grundsätzlich mit der Frage, wie Wissen in der Welt vorliegt und wie sich Menschen dieses Wissen aneignen. Der Körper des Menschen spielt dabei eine zentrale Rolle. Polanyi geht davon aus, dass Wissen nicht immer begrifflich oder argumentativ in der Welt vorliegt. Vielmehr gebe es Formen des Wissens, die an die praktischen Erfahrungen und Handlungen eines Subjekts gebunden seien und damit im Körper der Menschen (*embodied*) lagern. Darunter fallen auch persönliche Fertigkeiten, die Polanyi unter dem Stichwort der »skills« ²⁰⁸ diskutiert.

Dieses Bewusstsein für ein an den Körper des Menschen gebundenes Wissen kommt, so die These, auch in den Fotografien von Tom Smith zum Vorschein. Die Kinder werden in ihren Schulgebäuden, wie oben beschrieben, nicht in klassischen Lernsituationen

202 Lauer (2013), S. 369.

203 Merleau-Ponty (1976), S. 170. Er schreibt: »Leib sein [...] heißt an eine bestimmte Welt geheftet sein, und unser Leib ist nicht zunächst im Raum: er ist zum Raum« (ebd., S. 178) und »der Leib ist nicht im Raume, er wohnt ihm ein [...]. Er wohnt Raum und Zeit ein« (ebd., S. 169).

204 Abgrenzungen zu der Figur des »cogito« sind u.a. zu finden bei ebd., S. 5f. und ebd., S. 421f. Merleau-Pontys Haupteinwand gegen das »cogito« ist, dass man dieses niemals von einem leiblichen »Ich«, das eben denkt, trennen könne.

205 Für Erläuterungen zum expliziten und impliziten Wissen bei Merleau-Ponty vgl. u.a. ebd., S. 171f. Am Ende des Buches spricht Merleau-Ponty auch von einstigen Gedanken, die einem aktuell nicht gegenwärtig seien, oder anderen Gedanken, von denen man ein »Vorgefühl« habe (ebd., S. 422). Bezugnahmen Polanyis auf Merleau-Ponty und die europäische Phänomenologie lassen sich laut Neuweg im Frühwerk *Personal Knowledge* finden (vgl. Neuweg, *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (2001), S. 133).

206 Vgl. ebd., S. 44. Zur begrifflichen Unterscheidung im Werk Polanyis zwischen implizitem Denken und Wissen vgl. ebd., S. 138. Polanyi forschte in den 1950er und 1960er Jahren an der University of Manchester und an der University of Oxford.

207 Vgl. ebd., S. 47. In der Erziehungsphilosophie erscheinen im relevanten Zeitraum beispielsweise: Wagener, *The Philosophy of Michael Polanyi as a Source for Educational Theory* (1968); ders., »Towards a Heuristic Theory of Instruction. Notes on the Thought of Michael Polanyi« (1970); Broudy, »On »Knowing With« (1970a); ders., »Tacit Knowing and Aesthetic Education« (1970b); Conklin, »Knowledge, Proof and Ineffability in Teaching« (1974).

208 Polanyi, *Personal Knowledge* (2009), S. 49f.

dargestellt, sondern wie sie sich die Welt aus dem Handeln und dem Umgang mit dem Raum heraus aneignen. Ihr Körper dient als Medium, um sich die Welt zu erschließen. Zwar werden in der MANPLAN Nr. 4 weder Merleau-Ponty noch Polanyi namentlich erwähnt. Jedoch lassen sich im Vorwort erstaunliche Ähnlichkeiten zu dem beschriebenen Verständnis von Wissen erkennen. Dort heißt es: »If there is a school at all it is the school of life [...]. There is much to be said for a man-plan that would have at its centre a college of *experience*, a power house of *skills*, a production-line of *know-how*, to which the citizen, the old and young can resort, as he would to the pub.«²⁰⁹

3.3.3.2.2 Widerständige Praktiken

Schaut man sich genauer an, wie sich die Jugendlichen verhalten, so ist zu erkennen, wie einige von ihnen – im Gegensatz zu den braven Boarders der Seiten eins bis sechs – eigensinnige Formen der Raumnutzung an den Tag legen. Auf der detailreichen Abb. 13 zieht ein Schüler die Betrachtenden gleich in den Bann, der seinen vom Lernen vermutlich schwer gewordenen Kopf auf seinem linken Arm ablegt und träumend in die Ferne blickt. Halb ausgestreckt, boykottiert sein rechter Arm den Blick in den aufgeschlagenen Schulordner. Der Stift, der ohnehin nur noch locker in seiner rechten Hand ruht und jenseits vom Schreibpapier liegt, ist völlig ins Abseits verbannt. Der verträumte Blick des Schülers trägt die Betrachtenden weit fort von dem Geschehen ins »Außen« des Klassenzimmers, von wo auch Tom Smith – offenbar nah an einer Fensterscheibe stehend – den Auslöser der Kamera betätigte. Das »Hier« und das »Dort« wirken denn auch als entscheidende Momente dieser Fotografie und sind auf rätselhafte Weise miteinander verstrickt.

Durch die Position des Fotografen, der sich unmittelbar vor der Fensterscheibe befindet, entstehen Spiegelungen, die unwirkliche Räume eröffnen. Fast scheint es, als nehme der Schüler die Betrachtenden mit auf seine Traumreise an einen fernen Ort: Dort ragen Baumwipfel majestätisch und verwunschen aus Oberfenstern heraus und bilden eine eigentümlich kühle Landschaft. Raumdecken, die sich allein durch die angeschalteten Deckenleuchten andeuten, verwandeln sich in einen geheimnisvoll versperrten Himmel. Wie eine Denkblase schwebt diese Parallelwelt über den Köpfen aller Schüler*innen. Beim Anblick dieses himmlischen Raums bekommt man eine Ahnung davon, was Michel Foucault gemeint haben könnte, als er vom »Raum unserer ersten Wahrnehmung« sprach: »der Raum unserer Träume, der Raum unserer Leidenschaften«, der in sich gleichsam »innere Qualitäten« enthalte.²¹⁰ Der Junge, mit dessen Blick die Betrachtenden reisen, wird dabei als Urheber dieses Raums exponiert: Er ist der Einzige im Bild, der fast gar nicht von Spiegelungen überzogen ist. Umso mehr tritt durch diesen Umstand seine so gänzlich gegen die eingespielten sozialen Verhaltensmuster im Klassenzimmer gerichtete Geste zum Vorschein. Sein »Sich-Entziehen« vom Unterrichtsgeschehen wird zum zentralen Bildmoment, das wie ein Scharnier die jeweils dichten Atmosphären des »Hier« und des »Dort« zusammenhält.

209 Richards et al., Hg. (1970), S. 7 [Hervorhebung der Autorin]. Zu möglichen Anschlusspunkten zwischen Gilbert Ryles Konzept des *knowing how* und Polanyis Denken vgl. Neuweg (2001), S. 125.

210 Foucault, »Andere Räume« (2001), S. 24.

Diesen »Bewegungen des Verweigerns, Zögerns, Zauderns, Widerstehens, Fliehens, Abfallens oder Aussteigens«²¹¹ ist die bildungswissenschaftliche Forschung bereits seit einiger Zeit auf der Spur. In einem 2017 veröffentlichten Aufsatz argumentiert etwa der Erziehungswissenschaftler Christian Grabau, dass Bildung nicht nur bedeuten könne, Teilhabe zu ermöglichen, sondern auch diese auszuschlagen.²¹² Damit richtet er die Aufmerksamkeit auf die bislang nur selten thematisierten Verdrängungs- und Ausschlussmechanismen von sozialer Teilhabe. Grabau legt Wege zu einem Verständnis von Bildungsprozessen frei, die auch »gescheiterte, stillgestellte oder in der Illusion feststeckende [...] Transformationsprozesse« in den Blick nimmt, »die die Ordnung der Dinge aus dem Tritt bringen und so ihre Fragilität und Bodenlosigkeit offenlegen.«²¹³ Der abgelegte Kopf und der in die Ferne schauende Blick des Jungen auf Abb. 13 wäre somit auch als eine »produktive« Störung zu deuten, die die Möglichkeit eröffnet, Distanz zu den gewohnten Verhaltensmustern des Schulunterrichts zu gewinnen und diese neu zu befragen. Die Betrachter*innen werden hinausgezogen in eine imaginativ aufgeladene Gegenwelt: Wie sähe wohl eine Schule, ein Unterricht aus, der nicht allein von den Intentionen der Lehrer*innen, Schulleiter*innen oder der Schulämter bestimmt würde? Die MANPLAN Nr. 4 führt uns, so ließe sich schließen, aus dem Raum der Repräsentation in Räume des Möglichen.²¹⁴

Ein deutlich aufmüpfigeres Verhalten zeigt eine Schülerin auf Abb. 14. Ihr Körper erstreckt sich beinahe über die gesamte Bildbreite. Damit unterwandert sie nicht nur aus bildkompositorischer Sicht die streng axial ausgerichtete, rechtwinkelige »Study Carrel«-Möblierung dieses Lernraums, die Ende der 1960er Jahre im Zuge des »programmierten Lernens« zunehmend Einzug in Schulen hielt.²¹⁵ Ihr Verhalten durchkreuzt in gleicher Weise die eingespielten schulischen Verhaltensregeln. Denn das Mädchen betreibt das, was man umgangssprachlich als »Kippeln« bezeichnet und in den meisten Schulen klassischerweise gerügt wird. Sie lehnt sich dermaßen weit zurück, dass sie mit ihrer Stuhllehne sogar an die Kante eines Schreibtischs gelangt, der sich hinter ihr befindet. So belegt sie gleich zwei der gut besuchten Lernkabinen und unterwandert de-

211 Grabau, »Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen« (2017), S. 175. Zur weiteren Lektüre empfehle ich Rogoff, »Looking Away: Participations in Visual Culture« (2005). Darin schlägt die Autorin das Wegsehen als Strategie der Partizipation vor.

212 Vgl. Grabau (2017), S. 157.

213 Ders., »Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen« (2017), S. 175.

214 Der Philosoph Jacques Rancière, auf den sich Grabau bezieht, nutzt den Begriff »Landschaften des Möglichen«, um die der Kunst eigene politische Praxis zu beschreiben, unsere Wahrnehmungsweisen der Welt immer wieder neu zu denken und zu verschieben (Rancière, *Die Erfindung des Möglichen* (2014), S. 28 und ebd., S. 161f).

215 Vgl. Blömer (2011), S. 48. Lehrmittel, die man in einer schuleigenen Mediathek entleihen konnte, sollten an diesen Einzelarbeitsplätzen bearbeitet werden. Ein stärker auf das einzelne Schulkind ausgerichteter Unterricht sollte im Zuge der »Demokratisierung« der Schulen einen Beitrag zur sozialen Mündigkeit der Schüler*innen leisten (vgl. ebd., S. 43f.). Die Lernkabinen trugen auch zu der geforderten Flexibilisierung des Unterrichtsraums bei (in Zonen für Groß- und Kleingruppenunterricht und Einzelarbeitsplätze). Unter der Fotografie ist eine Schülerin zu sehen, die Kopfhörer mit Mikrofon trägt und sich vermutlich in einem Sprachlabor befindet, das ebenfalls als Anzeichen für die »Technologisierung« des Unterrichts gilt (vgl. ebd., S. 46–48).

ren separierende Funktion. Doch damit nicht genug: Die Schülerin stützt sich mit der Sohle ihrer Lederstiefel an der Schreibtischkante ab, womit sie auf noch forschere Weise gegen jedwede schulische Ordnungspolitik verstößt. Bedeutungsvoll erscheint dabei auch, dass die Schülerin einen Minirock trägt, der als »das kennzeichnende Kleidungsstück von 68 [sic]«²¹⁶ gilt. Das den Betrachtenden zugewandte, ausgestreckte blanke Bein und die leichte Draufsicht, die Tom Smith als Perspektive wählt, setzt dieses Kleidungsstück besonders in Szene. Gänzlich widersprüchlich dazu richtet sie ihren Blick artig auf das Buch, das sie auf Schoßhöhe in ihren Händen hält. Eine Sanktionierung befürchtet sie offenbar nicht – oder nimmt sie sogar ganz bewusst in Kauf. Insgesamt entsteht der Eindruck, als würden die Schülerin und ihre Regelverstöße für diese Fotografie ganz bewusst in Szene gesetzt.

Diese Überlegung wird von der Tatsache unterstützt, dass diese Situation innerhalb der Fotografie nicht unkommentiert bleibt. Denn auf den zweiten Blick bemerkt man, wie eine Mitschülerin die Betrachtenden aus dem Hintergrund mit ihrem Blick fixiert. Als herausgelöste »Beobachterin im Bild«, die die Betrachtenden beim Beobachten beobachtet, betont sie unsere Verortung vor dem Bild und damit den Zustand des Beobachtet-Werdens. Durch die Zentralperspektive, die das Bild nach außen hin, also zum Raum der Betrachtenden öffnet, wird dieser Zustand zusätzlich verstärkt. So entsteht der Eindruck, dass Beobachtende Teil der Anschauung werden. Man erhascht nicht verbotenerweise einen Blick auf diese Regelverletzung – unsere Anwesenheit wird geradezu vorausgesetzt. Anstatt sie zu vertuschen, zeigt Tom Smith die widerständigen Gebrauchskulturen von Schulgebäuden mit souverän handelnden Subjekten. Die Kontaktaufnahme mit dem Außen fordert die Betrachtenden – in jedem zeitlichen Kontext aufs Neue – zur Auseinandersetzung heraus.

An dieser Stelle ist abermals der Blick in die bildungstheoretische Forschung der späten 1960er Jahre lohnend. So treten die Fotografien von Tom Smith in einer Zeit auf, in der sich die Disziplin im Umbruch befindet. In einer von quantitativen Forschungsdesigns dominierten Bildungsforschung, die sich methodisch an der Disziplin der Psychologie orientierte, gewinnen ethnografische Forschungsstrategien zunehmend an Bedeutung.²¹⁷ Eine der bekanntesten Studien einer so gelagerten Forschung legte 1977 der britische Sozialwissenschaftler und Kulturtheoretiker Paul Willis vor.²¹⁸ In *Learning to Labour* thematisiert Willis die reproduktiven Kräfte des britischen Bildungssystems. In einer über die Jahre 1972 bis 1975 dauernden Untersuchung an einer Sekundarschule²¹⁹ in einer Industriestadt der englischen Midlands zeigt er, wie eine informelle Gruppierung

216 Adamczak, *Beziehungsweise Revolution* (2017), S. 206.

217 Vgl. deMarrais, »Educational Anthropology« (2009), S. 295. Die Historie reicht zurück in die 1920er/1930er Jahre: Martha Muchows Studien aus den 1930er Jahren gelten als früheste systematische Ethnografien in der Bildungsforschung. Etwas früher als Willis forscht Nell Keddie vom Goldsmith College ethnografisch an einer englischen Comprehensive School (Keddie, »The Organization of Classroom Knowledge« (1971)). Als Beispiel für damalige ethnografische Forschungsansätze in den USA sei verwiesen auf Sanoff und Dickerson, »Mapping Children's Behavior in a Residential Setting« (1971).

218 Vgl. Willis, *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule* (1982).

219 Willis begleitet die zwölf Jugendlichen nicht nur während der letzten Jahre an ihrer Schule, sondern auch während des Übergangs an ihren ersten Arbeitsplatz (Willis (1982), S. 18f.).

von zwölf Jugendlichen, die sogenannten *Lads*, eine rebellische Gegenkultur innerhalb der Jungenschule bildet, die sich aus Bezügen der weißen Arbeiterkultur speist und sich damit, ohne es zu wollen, selbst ausschließt.²²⁰ Entsprechend liest sich der englische Untertitel des Buchs: »How Working Class Kids Get Working Class Jobs«.

Willis nutzt für seine Studie ausschließlich ethnografische Forschungsmethoden, wie informelle Interviews, Teilnehmer*innenbeobachtung, Gruppendiskussionen und das Führen von Tagebüchern.²²¹ Für die Erforschung von kulturell begründeten Formen des Widerstands im schulischen Kontext bildet er damit neue empirische Grundlagen.²²² Er erprobt einen subjekt- und situationsspezifischen Zugriff, der es erlaubt, kleine Situationen mit alltäglichen Interaktionen in der Tiefe zu analysieren.²²³ Diese mikrosoziologische Erforschung von Bildungsprozessen fängt Ende der 1960er Jahre an, Wellen zu schlagen. Immer mehr Forscher*innen nehmen sich zum Ziel, soziale Realitäten von Bildungssettings anhand von exemplarischen Fallstudien zu beschreiben. Die Ethnografien der Jugendkultur hatten in den 1970er und 1980er Jahren einen großen Einfluss, insbesondere auf die Bildungssoziologie.

Tom Smith nähert sich den Schulen, so die These, mit einem ähnlichen ethnografischen Interesse. Auch er ist, so wie Paul Willis in seiner Studie, dem »Abweichenden«²²⁴ auf der Spur: den impliziten, versteckten Curricula mit ganz eigenen Spielregeln und gegenläufigen, teilweise auch subversiven Gebrauchskulturen des Schulgebäudes. Er mischt sich direkt unter die Schüler*innen, bei denen Lesende bspw. auf Momente der Langeweile, Gemütlichkeit, Provokation oder des Erschöpftseins treffen. Dabei bleibt unklar, inwiefern Smith sich in seiner Rolle als Fotograf kenntlich macht oder vermeintlich unsichtbar in das Geschehen eingreift. Auf manchen Bildern sehen wir, wie sich die Schulkinder vor der Kamera positionieren und gewisse Posen einnehmen. Auf anderen Bildern entsteht der Eindruck, als habe sich Smith »auf Sammetpfötchen,

220 Vgl. auch Rieger-Ladich (2019), S. 131.

221 Vgl. Willis (1982), S. 18. Seine Arbeit gliedert er in einen ersten Teil »Ethnographie« und einen zweiten Teil »Analyse«.

222 Paul Willis gehörte dem einflussreichen Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies an, das von 1969 bis 1979 von Stuart Hall geleitet wurde. Viele der dort ansässigen Wissenschaftler*innen wurden zu wichtigen Akteur*innen der Sozialwissenschaften. Die Forschung spricht hier auch von der »Birmingham Ethnographic Tradition« (Watson, »Education, Class and Culture: The Birmingham Ethnographic Tradition and the Problem of the New Middle Class« (1993)). Für Ausführungen zu deren methodischen Ansatz vgl. Grimshaw, Hobson und Willis, »Introduction to Ethnography at the Centre« (1980).

223 Hierin liegt denn auch einer der wesentlichen Kritikpunkte an dem Ansatz. Mit der Fokussierung auf das »Abweichende« träten nicht nur Probleme der Repräsentativität auf, sondern man setze Forscherinnen auch dem »anthropologischen Laster« der »Subjektselbstdefinition« aus (Watson (1993), S. 187, [Übersetzung der Autorin]). Die Grenzen dieser Herangehensweise werden darüber hinaus hier diskutiert: Hickox, »The Marxist Sociology of Education: A Critique« (1982), S. 574; Walker, »Romanticising Resistance, Romanticising Culture: problems in Willis' theory of cultural production« (1986). Angela McRobbie und Jenny Garber kritisieren die Studien im Hinblick auf die in vielen Studien zu Jugendkulturen nicht berücksichtigten Mädchen. Sie fragen: »Are girls [...] really not active in or present in youth sub-cultures? Or has something in the way this kind of research is done rendered them invisible?« (McRobbie und Garber, »Girls and Subcultures« (1975), S. 209).

224 Watson (1993), S. 187 [Übersetzung der Autorin].

aber mit Argusaugen«²²⁵ dem Gegenstand genähert und sich ganz natürlich in das Geschehen eingefügt (so gibt es bspw. auch keine Blitzaufnahmen, die auf das Bewusstsein einer Aufnahme hinweisen). Die Frage, wie weit die Konstruktion der Dargestellten hier intendierte Aussagen unterstreicht oder durchkreuzt, lässt sich kaum entscheiden. Was die Analyse jedoch zeigt ist, dass die Fotografien in einem inszenatorischen Modus aufgenommen wurden, in dem die Schulräume ganz spezifisch in ihr Eingebundensein in Nutzungspraktiken beschrieben werden. Auch den Beziehungen der Menschen untereinander wird darin nachgegangen. Selbst wenn man Räume betrachtet, in denen kaum Menschen dargestellt sind, sieht man den Orten die Spuren der menschlichen Aktivitäten merklich an. Durch die Nähe zu den Betrachtenden entsteht ein erzählerisches Moment, das das Gefühl erzeugt, als hätten sie bei dem Geschehen dabei gewesen sein können.

3.3.4 ARCH+ Heft 33, 01.05.1977 | »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht«²²⁶

Advocacy Planning ist nicht nur ein Thema, über das die ARCH+ seit Anfang der 1970er Jahre berichtet. Spätestens seit Heft 30 aus dem Jahr 1976 versteht sich das Journal mit der Herausgabe von »Materialien zur Unterstützung von Basisinitiativen« als aktiver Mitspieler im Feld basisdemokratischer Planungsgruppen.²²⁷ Nimmt man dieses Heft 30 in die Hand, sieht man vorne zunächst eine Federzeichnung des Berliner Malers Dieter Masuhr, der die Titelseiten seit Ausgabe 28 gestaltete. Die Leser*innen begegnen einem mystisch-kreatürlich anmutenden Herrn, dem – am Schreibtisch sinnierend – eine Sprechblase an den Mund gelegt wurde, die eine Fotografie einer städtischen Fassade zeigt. Doch anders als es das Cover dieses Hefts auf den ersten Blick andeutet, wird schon in Heft 33 das Format der sogenannten »Lehrbauspiele« vorgestellt, mit denen sich die Journalist*innen der ARCH+ bereits vom Schreibtisch gelöst haben und aktiv in den Stadtraum eingreifen. Bei den Lehrbauspielden der ARCH+ handelte es sich um ein Programm, das »Architektur als politisches Medium«²²⁸ verstehen will. Mit den »Lehrbauspielden« sollten Projekte entwickelt werden, mit denen Architekt*innen die Bewohner*innen von Städten bei der Durchsetzung ihrer sozialen Interessen in der Stadtplanung unterstützen.²²⁹ Sogenannte »Artikulationsspiele« sollen »diskursive Prozesse« auslösen, in denen sich die Bewohner*innen über »unterdrückte Bedürfnisse«

225 Cartier-Bresson zit.n. Kemp (2011), S. 71.

226 Christoph Feldtkellers Artikel aus der ARCH+ von 1973, in dem er sich über mathematisch-rationale Verfahren einem an sozialen Prozessen orientierten Verständnis von Architektur annähert, wurde im vorherigen Kapitel 2.6.1 ausführlich analysiert und aus diesem Grunde in der Quellenanalyse nicht nochmals aufgeführt.

227 N. N., »Materialien zur Unterstützung von Basisinitiativen« (1976).

228 Beck, Kuhnert und Zwoch, »Lehrbauspielden in Haaren – ein Werkbericht« (1977), S. 24.

229 Rückblickend beschreibt Nikolaus Kuhnert das Anliegen der Lehrbauspielden wie folgt: »[W]ir [wollten] durch Prozesse der politischen Beteiligung praktisch werden. Letzteres haben wir etwa anhand des Projekts »Lehrbauspielden« umgesetzt, bei dem wir gemeinsam mit den Bewohnern eine Straße im Aachener Rehmviertel gestalteten« (Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 12).

bewusst werden.²³⁰ Die Initiator*innen fordern, die Bewohner*innen »nicht mehr nur als ›Bepflante‹ und ›Betroffene‹ und ›Opfer‹ der Veränderungen« wahrzunehmen.²³¹ Sie bezeichnen diese vielmehr als »Akteure« und »aktiv Planende [...] und Handelnde [...]« der städtischen Umwelt mit eigenen Interessen und Bedürfnissen.²³²

In Heft 33 stellen die Autoren Peter Beck, Nikolaus Kuhnert und Felix Zwoch ihr erstes »Lehrbauspil« vor, das sie mit einer Schulklasse aus Haaren durchgeführt haben. Ziel des Projekts war es, die Schüler*innen mit »sinnlich-ästhetischen Mitteln«²³³ dazu zu ermutigen, sie für stadträumliche Elemente ihrer Nachbarschaft zu sensibilisieren, eigene Vorstellungen zur Umwelt »selbsttätig einzufordern und durchzusetzen«²³⁴ und ihre »Wohn- und Lebensbedingungen spielerisch neu anzueignen«²³⁵. Für die Schulbauforschung erscheinen an diesem Artikel die folgenden vier Aspekte interessant.

3.3.4.1 Der Schulweg

Der Text ist für diese Arbeit bedeutsam, da hier in der *ARCH+* erstmals nicht allein Methoden der Schulbauplanung thematisiert werden, wenn von Schulbau die Rede ist. Auch wird nicht über den physisch manifestierten Schulbau gesprochen. Vielmehr lassen die Autor*innen mit der Thematisierung des Schulwegs einem informellen Zwischenort der Bildung eine besondere Bedeutung für die Raumwahrnehmung des Viertels zukommen. Der Schulraum wird darüber hinaus auch als maßgeblicher Akteur im städteräumlichen Nachbarschaftsgefüge beschrieben.

Neben Formaten wie dem Fotovergleich, einem Streifzug durch Haaren oder dem Erstellen von »Wandzeitungen« wurden die Kinder im Rahmen des »Lehrbauspiels« aufgefordert, in der dritten und vierten Unterrichtsstunde des Projekts unter der Fragestellung »Was erlebe ich auf dem Schulweg?« auffällige Merkmale ihrer Schulwege aus dem Gedächtnis nachzuzeichnen.²³⁶ Um die Komplexität der erlebten Situationen zu erfassen, sollten die Zeichnungen wie in einem Comic-Strip in einzelne Szenen aufgegliedert werden.²³⁷ Anschließend füllten die Schüler*innen einen Fragebogen über ihren Schulweg aus und trugen ihre Antworten mit Überschriften oder Sprechblasen in die szenischen Zeichnungen ein. Die Autoren bezeichnen dieses Vorgehen als »wechselseitige Kommentierung« von »bildnerisch-sinnliche[n]« und »verbalen Äußerungsformen«²³⁸, jedoch auch als »komplementäre [...] Zweisprachigkeit«²³⁹.

Im letzten Schritt wurden die Schüler*innen gebeten, ihre Zeichnungen vorzustellen und sie miteinander zu vergleichen. Dabei seien zu demselben Schulweg oftmals ganz unterschiedliche Assoziationen geschildert worden. Einige Elemente wie ein Bach oder ein Edeka-Supermarkt seien hingegen wiederholt aufgetreten. Auf die Frage, warum der

230 Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 29.

231 Ebd., S. 24 [Hervorhebung im Original]. Zum Begriff der Betroffenen vgl. auch Kapitel 2.6.3.

232 Ebd.

233 Ebd.

234 Ebd., S. 25.

235 Ebd.

236 Ebd., S. 30.

237 Vgl. ebd.

238 Dies., »Lehrbauspil« in Haaren – ein Werkbericht« (1977), S. 30f.

239 Ebd., S. 28 [Hervorhebung der Autorin].

Supermarkt so oft gemalt worden sei, antworteten die Schüler: »Im Edeka-Laden gibt es Süßigkeiten«. ²⁴⁰ In einer anderen szenischen Zeichnung, die in der Zeitschrift abgedruckt ist, sind Eingangsbereich und Schaufenster eines Tengelmann-Geschäfts zu erkennen. Die zu der Zeichnung gehörende Frage im Bogen lautete: »Wo bleibst Du auf dem Schulweg schon mal stehen und guckst Dir etwas an?«. In der Antwort heißt es: »Ich gehe bei Tengelmann (Selbstbedienungsladen, d. Verf.) [sic] vorbei.« ²⁴¹ In einer Sprechblase äußert eine der beiden in der Zeichnung abgebildeten Personen Bewunderung für das Sortiment des Ladens: »Haben die schöne Bücher.« ²⁴²

Mit dieser Aufmerksamkeit für den Schulweg als konstituierendes Element in der Wahrnehmung der Nachbarschaft ergeben sich interessante Parallelen zu Schwerpunkten der zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildungsräumen. Im Rahmen des 25. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. im Jahr 2016 öffnen die Erziehungswissenschaftler*innen Norbert Gruber und Veronika Magyar-Haas in einem Symposium den Blick für »(Zwischen-)Räume der Bildung«, deren pädagogische Legitimation als fraglich gilt. ²⁴³ In diesem Symposium begab sich Susann Fegter mit ihrem Vortrag »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen« auf die Spuren von solchen vermeintlich »illegitimen« ²⁴⁴ Orten der Bildung, an denen sich Kinder vor, neben und nach der Schule aufhalten. Sie zeigte auf, wie diese, entgegen der öffentlichen Wahrnehmung, als Bildungsräume verstanden werden können. Das dazugehörige Forschungsprojekt folgte der Annahme, dass diese außerschulischen Bildungsräume das Aufwachsen von Kindern maßgeblich beeinflussen und Lernmöglichkeiten nicht nur erlauben, sondern auch erschweren können. ²⁴⁵ Die zweieinhalbjährige Längsschnittstudie zeigte, dass die Kinder nicht etwa den nahegelegenen Spielplatz aufsuchten, auf dem man »immer das Gleiche« vorfände. Sie interessierten sich vielmehr für die umliegenden Geschäfte: Vor allem der ortsansässige Ein-Euro-Laden sei, neben Eisdiele und Bubble-Tea-Shop, ein großer Anziehungspunkt, den die Schüler*innen auf ihrem Schulweg besuchten. ²⁴⁶ Dies führte Fegter zu einem auf den chaotischen Charakter des Ladens zurück, der zum spielerischen Entdecken und zum entspannten Schlendern einlade. Andererseits führte sie in ihrem Vortrag aus, wie die Schüler*innen diesen Raum zur aktiven Herstellung von Anonymität und zur Beziehungsbildung nutzen. ²⁴⁷

Zwar analysierten die Autor*innen des *ARCH+* Artikels aus dem Jahr 1977 nicht explizit das pädagogische Potenzial des Schulwegs wie heute bspw. Susan Fegter, jedoch ver-

240 Ebd., S. 25.

241 Ebd., S. 31 [Anmerkung in Klammern im Original].

242 Ebd. Ende der 1960er Jahre erweiterte der Warenhändler sein Sortiment über den Nahrungs- und Genussmittelbedarf hinaus.

243 Grube und Magyar-Haas, »Un-Orte: Zu illegitimen (Zwischen-)Räumen der Bildung« (Kassel, 14.03.2016).

244 Fegter, »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen«.

245 Vgl. Andresen et al., »Ule – Urbane Lernräume. Praktiken und Wahrnehmungen außerschulischer Räume von Kindern im Frankfurter Bahnhofsviertel« (2011–2014).

246 Vgl. auch Magyar-Haas und Fegter, »Spiegel-Bilder als Heterotopien« (2018), S. 129 und Palm, »Lernen im Ein-Euro-Shop« (2014).

247 Fegter, »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen«.

weist die Thematisierung des Schulwegs auf ein neues Verständnis für Orte der Raumaneignung in Bildungskontexten in den späten 1970er Jahren. Auch wird dadurch die scharfe Trennung zwischen der Schule, verstanden als geschlossene Einheit, und der Stadt in Frage gestellt. Hier befinden sich methodische Ansätze in der Entstehung, die das sozialräumliche Gefüge der Schule auf einer Mikro-Perspektive erforschen, die auf Beobachtungen zu alltäglichem Nutzungsverhalten basieren und sich aus persönlichen Eindrücken, Erinnerungen und Erlebnissen speisen. Die subjektiven Verhältnisse der Schüler*innen zu der sie umgebenden Umwelt werden ausgeleuchtet. Mittlerweile ist der Schulweg als Ort informeller Bildung, als »eigene Welt des Lernens«²⁴⁸, Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Raumforschung.²⁴⁹ Er wird anerkannt als Übergangszone zum bzw. vom »verordnete[n] Lernen«²⁵⁰, in der ganz unterschiedliche soziale Bezüge lagern: vom Begrüßen zum Verabschieden, der Vertrautheit persönlicher Wegmarken, vom Alleinsein bis zum gemeinsamen Gehen oder Fahren. Im Artikel der *ARCH+* gehört die Zeichnung des Schulwegs zum ersten Teil eines kooperativen Entwurfsprozesses, bei dem »Erinnerungswerte und spezifische Bedeutungen von städtischen Elementen zu Tage gefördert«²⁵¹ und sich die Schüler*innen über ihr persönliches Verhältnis zu ihrer Umwelt bewusst werden.²⁵²

3.3.4.2 Sitzen, Knien, Krabbeln

Der Artikel »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht« ist aus einem zweiten Grund interessant. Der Schulbau oder das Klassenzimmer werden im Fließtext, wie bereits erläutert, nicht explizit thematisiert. Neben den Untersuchungen zum Schulweg werden in dem Artikel aus dem Jahr 1977 – und erstmals überhaupt in der *ARCH+* – ein Bild eines Klassenraums gezeigt. Seit Ausgabe 25, die am 01.04.1975 erschien, werden in der *ARCH+* Schwarz-Weiß-Fotografien abgedruckt; ab Ausgabe 171 im Jahr 2004 kommen Farbfotografien hinzu. Die Beschäftigung mit dieser Darstellung eines Klassenzimmers (Abb. 15) erweist sich aus vielerlei Hinsicht als aufschlussreich.

Zunächst fällt auf, dass das übliche Arrangement eines Klassenzimmers in dieser Szene beinahe komplett aufgelöst wird. Nur aufgrund der aufgeklappten Tafel und s davor positionierten Lehrerpults, das jedoch ungewöhnlich nah an die Tafel gerückt worden ist, kann man das Klassenzimmer als ein solches identifizieren. Der Tafelbereich,

248 Egger und Hummel (2016), S. 1.

249 Vgl. auch Schmeinck (2011); Herrmann, »Schule« (2019), S. 292; Schroer, *Räume der Gesellschaft* (2019), S. 189f.; Burke, »Feet, Footwork, Footwear, and ›Being Alive‹ in the Modern School« (2018a), S. 40–42. Burke geht in dieser Arbeit u.a. darauf ein, wie der Begriffs des »Gehens als Lernen« durch progressive anarchistische Pädagogen in den 1970er und 1980er Jahren in England und den USA mit dem Schwerpunkt auf »street work« diskutiert wurde (vgl. ebd., S. 34 [Übersetzung der Autorin]).

250 Egger und Hummel (2016), S. 1.

251 Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 25.

252 Zu einer Äußerung von »unterdrückten Bedürfnissen« (ebd., S. 28) kommt es dann im »Artikulationsspiel« in den Unterrichtsstunden 15–22. Insgesamt komme es den Initiator*innen auf eben diese Artikulation von Bedürfnissen an und weniger auf eine »vorgeschlagene Lösung im Entwurf« (ebd., S. 31).

der oftmals als »Bühne institutioneller Autorität«²⁵³ wahrgenommen wird und den Schüler*innen häufig nur dann betreten, wenn sie »herzitiert«²⁵⁴ werden, dient lediglich als Kulisse dieser Raumsituation und ist obendrein von Schüler*innen besetzt. Die Hauptaktionsfläche dieses Zimmers ist der Boden. Auf ihm ist ein Modell im Verhältnis von ca. 1:50 ausgebreitet, das die Jugendlichen im Rahmen des »Artikulationsspiel« selbst entwickelt haben. Es zeigt die Haarener Hauptverkehrsstraße, die die Schüler*innen nach ihren Wünschen in eine »Kinderkreuzung«²⁵⁵ umgestaltet haben. Sieben der insgesamt neun abgebildeten Jugendlichen – auf dem Bild ist kein Lehrpersonal zu sehen – knien, sitzen oder hocken um das Modell herum auf dem Boden, der auch gleich die Hälfte der Fotografie einnimmt. Auch der*die Fotografierende dieser Szene wird sich für die Aufnahme hingesetzt oder hinge kniet haben, weil man den Dargestellten auf Augenhöhe begegnet. Diese Perspektivierung, die etwa einen halben Meter über dem Boden ansetzt, schafft nicht nur Nähe, sie zieht unseren Blick immer wieder auf den Bodenbereich, auf dem die Kinder agieren und sich das Modell befindet.

Die Körperhaltungen der Kinder, von denen man teilweise nur Füße oder Hände sieht, könnten unterschiedlicher nicht sein: Hinten links im Bild befinden sich zwei von ihnen auf allen vieren, die zwei Mitschüler*innen zu ihrer linken besprechen sich im Fersensitz, im Hintergrund sieht man einen Jungen Richtung Lehrerpult gehen, in der Mitte des Bildes ist eine Schülerin abgebildet, die sich im Stehen hinunter zum Modell bückt. In der rechten Bildhälfte sehen die Betrachtenden drei sitzende oder kniende Schüler*innen. Zwei von ihnen nehmen beinahe die gesamte Höhe des Bildes ein und haben sich einander zugewandt. Lediglich auf der äußersten linken Seite des Modells, von wo aus auch die Fotografie erstellt wurde, sind keine Personen abgebildet. Dies vermittelt den Eindruck, als könnten die Betrachter*innen dem Bildgeschehen förmlich beitreten, sich gleich hinzuknien und mitmischen im konzentrierten, kollektiven Entwurfsprozess. Die teilweise radikalen Überschneidungen zwischen den Körpern und Modellelementen ziehen sich über alle Bildebenen hinweg. Dadurch werden keine Personen oder Handlungen dominant, vielmehr bestehen mehrere kleine Szenen gleichwertig nebeneinander. Deutlich in den Hintergrund verbannt ist jedoch das Schulmobiliar. Tische und Stühle sind an die Wände – und damit auch an den Bildrand – gerückt und dienen nur noch als Ablagefläche für undefinierbaren Krimskrams. Entgegen den Vorstellungen der gängigen Interaktionsmuster im Klassenzimmer sehen die Betrachtenden keine gleichförmigen Sitzanordnungen und Körperpositionen, sondern wie sich die Schüler*innen im kreativen Prozess ihr Klassenzimmer durch alternative Nutzungsformen aneignen und die räumliche Hierarchie mit der Bodennutzung sprichwörtlich unterwandern.

253 Cöhlich und Wagner-Willi, »Rituelle Übergänge im Schulalltag« (2001), S. 152. Vgl. auch van den Berg (2014), S. 91.

254 Cöhlich und Wagner-Willi (2001), S. 152.

255 Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 26.

3.3.4.3 Querverweis | Auf dem Boden

Bei den auf dem Boden sitzenden Schüler*innen handelt es sich um kein einmalig auftretendes Bildmotiv. Das zeigt die Analyse weiterer Fotografien aus der AR und ihrer Sonderausgabe *MANPLAN* sowie der erneute Blick in das Archiv des IFS.

Bevor ich dieses Motiv einer näheren Analyse unterziehe, lohnt sich abermals der Blick in die erziehungswissenschaftliche Forschung. Einen der wenigen Beiträge, der sich mit den korporal-materiellen Bedingungen von Lernen in Fotografien beschäftigt, legte 2018 die britische Bildungshistorikerin Catherine Burke vor. In ihrem Aufsatz »Feet, Footwork, Footwear, and ›Being Alive‹ In The Modern School« richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf all das, was sich – bildlich gesprochen – unterhalb des Torsos von Schüler*innen abspielt.²⁵⁶ Damit argumentiert sie gegen die seit Mitte des 19. Jahrhunderts vorherrschende Vorstellung, dass sich Erkenntnisprozesse primär über den Kopf und die Hände organisieren. In ihrer Studie stützt sie sich unter anderem auf Forschungsergebnisse des Anthropologen Tim Ingold, der sich auf seiner Suche nach einer Neuinterpretation von kulturellen Materialitäten mit körperlichen Formen des Wissens auseinandersetzt. Im Kapitel »Culture On The Ground: The World Perceived Through The Feet« beschreibt er, wie die Bedeutung der menschlichen Füße u.a. durch die Umschließung mit dem von menschlicher Hand gefertigten Schuhwerk und der damit einhergehenden Einschränkung ihres Tastsinns, für die Entwicklung der modernen Gesellschaft massiv begrenzt worden sei.²⁵⁷ Dabei seien Menschen durch den Kontakt mit dem Boden, wenn auch durch Schuhe vermittelt, kontinuierlich und am grundlegendsten »in Kontakt« mit ihrer räumlichen Umwelt.²⁵⁸

Diese Überlegungen nimmt Burke zum Anlass, um fotografische Darstellungsweisen der Körper von Schulkindern einer genauen Analyse zu unterziehen. Als Forschungsmaterial dienen ihr dabei Fotografien von Schulkindern aus verschiedenen Epochen des 20. Jahrhunderts. Burke zeigt, wie in diesen Bildern eine Verlagerung des Fokus auf die unteren Gliedmaßen der Kinder mit einer »radikalen Kritik an gängigen Lehrplänen und Schulsystemen« einhergeht.²⁵⁹ Die Bildungshistorikerin arbeitet überzeugend heraus, wie die Betonung von Füßen und Beinen in Fotografien als Gegenentwurf zu einem Idealtypus des Schulkindes gesehen werden kann, der seinen Ursprung im ausgehenden 19. Jahrhundert findet.²⁶⁰

256 Vgl. Burke (2018a). In ihrer Studie bezieht sich Burke auch auf den Schulweg, womit sich eine interessante Parallele zu dem Artikel und der Fotografie in der *ARCH+* Nr. 33 ergibt.

257 Vgl. Ingold, *Being Alive* (2011), S. 33–50.

258 Ebd., S. 45 Vgl. dazu auch Überlegungen von Dana Chafoor-Zadeh zum Fußboden als einer der »Räume der Kindheit« (vgl. Chafoor-Zadeh, »Fußboden« (2019), S. 80–82).

259 Vgl. Burke (2018a), S. 32 [Übersetzung der Autorin]. Burke konzentriert sich in ihrer Analyse in erster Linie auf das Schuhwerk bzw. teilweise auch auf die nackten Füße der Schüler*innen. Schon in einem früheren Aufsatz hatte Burke festgestellt, dass Fotografien mit exponierten Gliedmaßen von Schüler*innen in schulischen Settings ein dauerhaftes Motiv in der Darstellung progressiver Schulen waren (vgl. Burke und Grosvenor, »The progressive image in the history of education: stories of two schools« (2007)). Dieses Motiv ist auch in der *MANPLAN* Nr. 4 zu finden (Abb. 10 und 12) (S. 19).

260 Im Bereich der Künste wird ein vermeintlich lineares, rationales Denken mit dem Kopf oder Gehirn seit jeher infrage gestellt. So behauptete der Künstler Joseph Beuys 1981 in einem Gespräch über

Schaut man sich Fotografien von Klassenzimmern aus ausgewählten Archiven wie etwa dem des *RIBA* an, erkennen wir, dass sich ein Motiv durch die Bilder zieht, das sich ganz deutlich von den Abbildungen unterscheidet, die Burke analysiert (Abb. 16 und 17). Dieses Motiv – ob auf Fotografien aus dem 19. oder dem 20. Jahrhundert – ist dabei gleichermaßen geläufig wie interessant: Die Schulkinder sitzen meist mit aufrechtem, präsentem Oberkörper auf einem Stuhl, die beiden Füße sind komplett auf dem Boden. Sie sind stillzuhalten, während die Hände und der Kopf als die potenziell aktiven Körperteile in Erscheinung treten.²⁶¹ Durch die erhöhte Kameraperspektive oder eine Unterbeleuchtung sind der Boden und der Unterleib der Kinder oftmals kaum oder gar nicht zu sehen. Vielmehr werden unsere Augen auf die Wände des Klassenzimmers im Hintergrund gelenkt, auf denen – in etwa ab Hüfthöhe aufwärts – Tafeln, Plakate oder Karten angebracht sind. Alle wichtigen Aktionsflächen liegen im Bereich des Oberkörpers. Dies entspricht auch den Ausarbeitungen von Burke, nach denen die Intelligenz in der modernen Schulbildung hauptsächlich dem Gehirn zugewiesen wird.²⁶² Auch in der Hochschulbildung scheint sich diese Zeigepraktik teilweise fortzusetzen. Oftmals ist in jenen Settings auch noch eine Lehrkraft zu sehen, die als einzige stehende Person und als einzige »Erwachsene« im Bild – ebenso wie der*die Fotograf*in – eine Draufsicht auf die Situation hat. Hierarchische Konstellationen zwischen Schulkindern und Lehrkräften (und auch Fotograf*innen) finden dabei über jeweilige Körperhaltungen und Perspektiven ihren bildlichen Ausdruck.

3.3.4.4 Querverweis | The Kiva-Room

Als vierten und letzten Aspekt möchte ich auf ganz andere körperliche Posituren und räumliche Anordnungen eingehen, die in der oben beschriebenen Fotografie aus der *ARCH+* (Abb. 23) zu erkennen sind. Dass es sich dabei nicht um ein einmaliges Motiv handelt, zeigt, wie bereits angedeutet, der Blick in das Archiv der *AR* und des *IFS*. Hier sind zahlreiche Fotografien zu sehen, auf denen die Bodennutzung von Klassenzimmern, Fluren oder Versammlungsorten in Schulen offenbar von zentralem Interesse ist (Abb. 18–23). Dem Motiv der Bodennutzung möchte ich daher noch etwas genauer nachgehen.

Zunächst möchte ich hier auf eine weitere Fotografie, die Abb. 18 eingehen, die in der Sonderausgabe *MANPLAN* Nr. 4 im Jahr 1970 erschien. Durch eine extrem ausgeprägte Aufsicht bekommen die Betrachtenden auf dieser Fotografie von Tom Smith aus dem Jahr 1969 Einblick in den sogenannten »Kiva-Room« der Eveline Lowe Primary School in Camberwell im Süden Londons. Diese spektakuläre Perspektive, die aus einer Ecke des ca. 15 m² kleinen Zimmers aufgenommen wurde, entfaltet jedoch keine hierarchisierende Wirkung. Sie erscheint geradezu als notwendig, um die kompakte Raumsituation mit

künstlerische Arbeits- und Denkpraktiken: »Ich denke sowieso mit dem Knie« (Schirner, »MONEY IS ART« (o.J.)).

261 Vgl. auch Beschreibungen und Bildmaterial von Burke (2018a), S. 34f. Der disziplinierenden Funktion von Schulmobiliar wird bereits seit einigen Jahren in unterschiedlichen Studien nachgegangen. Vgl. Hnilica, *Disziplinierte Körper* (2003); Cöhlich (1993) (hier insb. S. 9–20); Müller, »Die Entwicklung des Schulmöbels als Industrieprodukt« (2010).

262 Vgl. Burke (2018a), S. 34. Das Aufkommen von Gehirnstudien einschließlich dem Neuroimaging ab den 1980er Jahren habe dieser Entwicklung weiter Vorschub geleistet (vgl. ebd.).

ihren verschiedenen Ebenen, auf denen sich gleich 20 Kinder tummeln, bildlich erfassen zu können. Denn der »Kiva-Room«, vermutlich eine Anspielung auf die gleichnamigen prähistorischen, unterirdischen Kulträume der Pueblo-Kulturen, hat eine für einen schulischen Raum ungewöhnliche räumliche Ausstattung. Damit einhergehen ganz andere Praktiken der Rauman eignung, als man sie von gängigen Darstellungen von Schul- bzw. Klassenräumen kennt.

Insgesamt können drei Ebenen unterschieden werden, die sich wie konzentrische Kreise von außen nach innen aufeinander beziehen: In der äußersten Bildebene erkennt man eine Hochbettkonstruktion, von der man in der Bildunterschrift erfährt, dass sie vier »sehr beliebte Schlafkabinen«²⁶³ beherbergt. Oben im Hochbett auf der linken Seite des Bildes haben es sich zwei Schüler*innen – in Bauchlage einander zugewandt – gemütlich gemacht. Sie stützen ihre Köpfe entspannt auf ihre Hände, ein aufgestellter Arm baumelt locker von der Hochbettbegrenzung hinunter. In der logenartigen Konstruktion treten sie als stille Beobachter des Geschehens in Erscheinung.

Von dort aus führen zwei große, mit Teppich belegte Stufen, die genügend Platz bieten, um auf ihnen zu sitzen, unmittelbar in die zweite Bildebene. Hier haben mehr Kinder, insgesamt sieben, auf den großzügigen Stufen Platz genommen. Ebenfalls in der linken Bildhälfte positioniert, haben sie ganz unterschiedliche Sitzpositionen eingenommen: Sie sitzen im Schneidersitz, lehnen ihre Rücken an die Zimmerwand oder stützen ihre Arme locker auf ihren Knien ab. Am rechten äußeren Rand der Sitzbank ist die einzige erwachsene Person zu sehen, bei der es sich allem Anschein nach um eine Lehrkraft handelt. Anders als im Hochbett entsteht durch sie in dieser Bildebene eine Gesprächssituation. Sie wendet sich dabei den Schüler*innen nach rechts zu. Ein Schüler neben ihr erwidert ihren Blick, die konzentrierten Blicke der übrigen Schüler*innen lenken unsere Aufmerksamkeit jedoch weiter auf den Bodenbereich, der einen großen Anteil der gesamten Bildfläche einnimmt.

Während die jeweiligen Bildhälften im oberen Bereich der Fotografie durch den Verlauf des linken Türrahmens beinahe mittig voneinander getrennt sind, löst sich diese Trennung im unteren Bilddrittel auf der Bodenfläche komplett auf. Die diagonal durch die Fotografie verlaufenden Kompositionslinien, die durch die Sitzbänke links und den Heizkörper auf der rechten Bildhälfte gebildet werden, ergeben eine – teilweise sogar doppelte – visuelle Rahmung, die die Bodenfläche zusätzlich in Szene setzt. Auch die bereits erwähnten Blickrichtungen der dargestellten Personen rücken den Boden in den Mittelpunkt des Bildes. Hier, wo sich auch die Mehrheit der Kinder befindet, muten die üblichen Interaktionsmuster und Körperhaltungen des schulischen Raums als endgültig aufgelöst an.

Diese Szene wirkt wie ein Wimmelbild, auf dem man immer wieder eine neue Bewegung oder eine andere Geste entdeckt. Dicht an dicht gedrängt, liegen die meisten Schulkinder in Bauchlage auf dem Teppichboden, haben ihre Beine und teilweise auch ihre Arme lang ausgestreckt, sodass man kaum mehr ein Stückchen des Bodens erkennen kann. Durch den hohen Kontrast der Schwarzweißfotografie werden die Extremitäten der Kinder zusätzlich betont. Die Köpfe sind mal einander zugeneigt, mal abgewandt,

263 Richards et al., Hg. (1970), S. 22 [Übersetzung der Autorin].

mal lässt sich ein Kopf zwischen zwei Schienbeinen der jeweiligen Nachbar*innen finden, mal ist ein Rock halb nach oben verrutscht und gleichzeitig haben alle – irgendwie – Körperkontakt miteinander. Durch diese ganz unterschiedlichen Handlungen, körperlichen Posituren und Bewegungen nimmt die Fotografie starke anekdotenhafte Züge an.

Durch das Liegen, das oftmals den Übergang in ein informelles, gelöstes Aktionssetting signalisiert, wird eine alternative Lernwelt entworfen. So befinden sich auch herkömmliche Lehrmaterialien wie Bücher halb verschattet in den Randgebieten der Fotografie. Im Mittelpunkt stehen – oder besser liegen – keine Apparaturen oder Hilfsmittel, sondern die Anwesenheit der Schüler*innen selbst. Das Wissen erobert hier auf ganz andere Weise den Raum: Es lagert in der Situation, im Gespräch, in der Interaktion. Dass die Schulkinder diese Position nicht auf Liegen oder Sitzen, sondern auf dem Boden einnehmen, ist dabei umso bedeutsamer. Die Nutzung des Bodens ist wenig voraussetzungsreich und spontan möglich – ganz im Gegensatz zu Schreibtisch- oder Wandoberflächen, die auf so vielen Fotografien von Klassenzimmern den meisten Raum einnehmen (Abb. 16 und 17). Das ganze Geschehen wird gewissermaßen nach unten verlegt, womit eine maßgebliche Änderung des üblichen visuellen Narrativs von Klassenzimmern erfolgt. In seinem Artikel über »Informal Learning« (vgl. Kapitel 3.3.5) bestätigt der Autor Eric Pearson die neue Zuwendung zum Boden im Schuldesign und seine Auswirkungen auf neue Lernformen: »The extensive use of carpet [...] made possible the use of the floor for educational purposes«. ²⁶⁴

Der leere Stuhl, der in der rechten Bildhälfte zu sehen ist, unterstreicht umso mehr das Gegenbild, das hier entworfen wird. Zwar ist ein Stuhl vorhanden, dieser bleibt jedoch bedeutungsvoll leer. Ein weiteres Motiv, das auf ähnliche Weise operiert, ist auf der rechten Bildhälfte zu sehen. Die geöffnete Tür unterbricht mit zwei Senkrechten auf radikale Weise das Bildkontinuum, das durch die diagonalen Kompositionslinien erzeugt wird. Dieser Bruch, der durch die Türöffnung hervorgerufen wird, hat dabei die doppelte Funktion der Abschirmung: Einerseits markiert er ein »Draußen«, in dem übliche Tisch- und Stuhlarrangements zu erkennen sind. Andererseits verweisen die Senkrechten aus bildkompositorischer Sicht auch auf das »Drinnen«: Sie deuten durch ihre Ausrichtung, ähnlich der Hochbettleiter und dem Wandelement auf der rechten Seite, auf das zentrale Bildgeschehen im unteren Teil des Bildes hin. Die Bildkomposition unterstützt somit den gegenkulturellen Charakter der dargestellten Praktiken der Raumaneignung.

Zusammenfassend lässt sich die Darstellung des Kiva-Room, der in seiner prähistorischen Funktion bereits Träger des Eingangs zu einem gegenkulturellen Ort, nämlich der Unterwelt gewesen sein soll, ²⁶⁵ als Darstellung eines »Gegenorts«, im Foucault'schen Sinne, einer Heterotopie deuten. Entsprechend liest sich auch die Beschreibung der Autor*innen zu der Fotografie: »In essence, it [the kiva-room] is a carpeted *getaway* where the teacher can take the class to *escape* from the clutter and paraphernalia of their other activities«. ²⁶⁶ Dieser Raum wird als ein Ort entworfen, der mit abweichenden Logiken operiert, der jedoch gleichzeitig auf das »Eingebundensein« in normative Ordnungen

264 Pearson (1971), S. 6.

265 Kelly und Thomas, *Archaeology* (2010), S. 181.

266 Richards et al., Hg. (1970), S. 22 [Hervorhebung der Autorin].

angewiesen ist. Er benötigt den Außenraum, um die Differenz überhaupt erst sichtbar machen zu können. Auf das relationale Raumgefüge im pädagogischen Kontext, das durch Heterotopien zum Gegenstand gemacht wird, haben unlängst die Erziehungswissenschaftler Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich in ihren machttheoretischen Überlegungen zum Schulraum aufmerksam gemacht.²⁶⁷ Als »Widerlager bestehender räumlicher Ordnungen«²⁶⁸ markieren diese Orte jedoch nicht nur Grenzen, sondern untergraben diese sogar. Mit dem Boden als Hauptplatz des Unterrichtsgeschehens werden die bestehenden räumlichen Ordnungen der Schulen sprichwörtlich unterwandert. Gleichzeitig wird ein Raum entworfen, der gänzlich andere Handlungslogiken und Formen des Wissens fordert.

Diese beiden Bildanalysen der Abb. 15 und 18 zeigen auf, wie dieses Motiv der Bodennutzung als eine Form visueller Kritik an etablierten räumlichen Ordnungen gedeutet werden kann. Es ist in den 1970er Jahren in den beiden für die vorliegende Arbeit analysierten Zeitschriften (Abb. 18 bis 23) vorhanden und überdies eingebettet in Inszenierungspraktiken von solchen Schulen, die in den Diskursverläufen der ausgewählten Architekturzeitschriften als besonders progressiv gelten. Teilweise sind diese Motive auch mit einer Werbung für partizipative Planungsmodelle verbunden (Abb. 15). Diese Inszenierungspraktik wird schon Mitte der 1970er Jahre einen bemerkenswerten Wandel durchlaufen.

3.3.5 AR Heft 893, 1971 | »Informal Learning«

Mit Eric Pearson, einem ehemaligen Schulinspektor des Department of Education and Science,²⁶⁹ kommt im Jahr 1971 ein pädagogischer Fachmann in der AR zu Wort. Sein über vier Seiten langer Text erscheint als Leitartikel der 893. Ausgabe der AR, die sich beinahe ausschließlich mit dem Thema Schulbau beschäftigt. Die Argumentation des Artikels erfolgt ähnlich kontrastiv wie die Gestaltung der Fotoseite, die dem Artikel vorgelagert ist. Darauf sind zwei Bilder zu sehen (Abb. 25), die untereinander arrangiert sind. In der oberen Fotografie, die vermutlich aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert stammt, wird der Blick der Betrachter*innen in einer Draufsicht sehr bestimmt auf eine regelrechte Masse an soldatisch-akkurat positionierten Schüler*innen gelenkt. So weckt die Darstellung auf den ersten Blick Assoziationen einer Bildsprache, die man eher von historischen Fotografien von Volkskongressen totalitär geprägter Staaten kennt. Die Anordnung der ca. 150 bis 200 Heranwachsenden, die alle die gleiche Uniform tragen, unterliegt dabei ganz

267 Rieger-Ladich und Grabau werben dafür, »Heterotopien [...] als Platzhalter für die Möglichkeit zu begreifen, dass es innerhalb etablierter Ordnungen, allen Bemühungen um Normalisierung zum Trotz, immer wieder zur Freisetzung von Momenten der Alterität kommen kann, zur Ausbildung dissidenter Logiken« [Hervorhebung im Original] (Grabau und Rieger-Ladich (2015), S. 98). Vgl. auch Rieger-Ladich, »Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle« (Kassel, 14.03.2016). Einen Bericht über den Kongress hat die Autorin 2016 vorgelegt (Zepp, »Neues Terrain wird erschlossen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diskutiert über Bildungsräume« (2016)).

268 Rieger-Ladich, »Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle«.

269 Dies war von 1964 bis 1992 der Name des britischen Bildungsministeriums.

klaren Hierarchien und Vorgaben. Vorne im Bild sieht man rund 30 Schulkinder, von denen beinahe alle eine Geige auf ihren Schultern halten, den Bogen im etwa gleichen Winkel anlegen und wie fixierte Puppen anmuten. Lediglich ein Schüler spielt Querflöte, ein anderer bedient vorne rechts im Bild ein Klavier.

Nach hinten hin erstreckt sich ein großer Saal, in dem – entweder auf einem Podest arrangiert oder der Größe nach geordnet – weitere Schulkinder zu erkennen sind. Die zahlreichen Köpfe, über die die Betrachter*innen blicken, verflüchtigen sich zu einer anonymen Masse: Persönliche Züge sind in der Darstellung der Heranwachsenden kaum zu erkennen, vielmehr scheint das Individuum hier der Gemeinschaft untergeordnet zu sein. Wie Wachposten umgeben Lehrer*innen und Erzieher*innen den Stehbereich der Schüler an seinen äußeren Rändern.

Die Fotografie entfaltet nicht nur durch die an militärischen Drill erinnernde Positionierung der Schulkinder einen Ausdruck von Beschränkung und Geschlossenheit. Dieser Eindruck wird noch unterstrichen durch die Tatsache, dass keine Raumöffnung gänzlich zu sehen ist. Lediglich am hintersten Ende des Raums lässt sich eine – wenn auch geschlossene – Tür erkennen, die jedoch aufgrund der Entfernung zu den Betrachter*innen schier unerreichbar zu sein scheint. Ein Oberhaupt muss in dieser Darstellung gar nicht physisch in Erscheinung treten, um seine Autorität unter Beweis zu stellen. Seine Anwesenheit lässt sich auf viel subtilere Weise durch die Blicke der Schüler rekonstruieren, die allesamt auf den vorderen, linken Bildbereich hinter einem Lehrerpult – gleich neben dem*der Fotograf*in – schauen. Insgesamt spiegelt die Fotografie dieses Schulraums ein Verständnis von Bildung wider, das mit klaren Verhaltenserwartungen operiert und auf absolute Disziplinierung setzt. Selbst musische Übungen unterliegen hier einer präzisen Reglementierung.

Das untere Bild der Fotoseite der AR, eine Fotografie aus dem Jahr 1969 von Tom Smith, die bereits in kleinerem Format in der *MANPLAN* Nr. 4 veröffentlicht wurde, hat nicht den Anspruch, eine Übersicht über den gesamten Schulraum oder die gesamte Schüler*innenschar zu geben. Vielmehr wird darauf eine vermeintlich beiläufige Situation erfasst, die sich noch dazu in der Ecke eines Schulraumes abspielt. Erneut blickt man in Draufsicht auf diese Szene, in der die Körperpositionen der dargestellten Schüler*innen abermals eine zentrale Rolle spielen. Von Interesse sind in dieser Perspektivierung ein weiteres Mal die Raumebenen: Man blickt von oben auf den Boden, auf dem es sich drei Schulkinder und eine Lehrerin gemütlich gemacht haben, ihre Beine ausstrecken oder leicht abknicken. Die Schultaschen sind geöffnet auf dem Boden abgelegt worden. Während eine Schülerin in ein Buch vertieft ist, tauscht sich eine andere mit der Lehrerin beim gemeinsamen Essen auf dem Boden aus. Die offene, freie Raumatmosphäre wird durch den Blick auf eine sommerlich beleuchtete Terrasse in der linken Bildhälfte befördert. Anders als im oberen Bild der Fotoseite benötigt Smith hier nur einen Schritt, um in den Außenraum zu gelangen. Der Eindruck der Bewegungsmöglichkeit wird durch den Blick in den Garten, der hinter der Terrasse liegt, befördert. Dieser Fotografie scheint ein gänzlich anderes, nämlich anti-autoritäres, libertäres Verständnis von Bildung zugrunde zu liegen. So verwundert es nicht, dass Eric Pearson seinem Text die Überschrift »Informal Learning« verliehen hat.

Auch sein Text beginnt mit einer krassen Gegenüberstellung: Er bezieht sich dabei zunächst auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und zeichnet das Anti-Bild eines »au-

toritären Regime[s]« des Klassenzimmers mit einer »repressiven Atmosphäre« nach, die »autokratische Institutionen« wie die Schule durchdrungen habe.²⁷⁰ Erst mit dem Education Act 1944 sei eine »Welle der Humanität« über die Schulen gekommen, wodurch die soziale Herkunft der Kinder zunehmend berücksichtigt worden sei.²⁷¹ Die bedeutendste Entwicklung in den letzten 20 Jahren im Bildungsbereich sei der Wandel der persönlichen Beziehungen innerhalb der Schule. Der Schulbau nehme sich entsprechend zum Ziel, eine Umwelt zu schaffen, in der Schulkinder und Erwachsene im »Geiste der Partnerschaft« gemeinsam lernen.²⁷²

Die Community School ist daher die zentrale Idee, um die der Text Pearsons kreist. Der Autor geht sogar so weit, eine »Schule ohne Gebäude« vorzuschlagen, die als Gemeinde operiert und weit über ihre physischen Grenzen hinausreicht.²⁷³ Den Begriff der Partizipation der Schüler*innen an Bildungsprozessen greift er dabei explizit auf.²⁷⁴ Sie seien nicht länger als »passive Empfangende von Wissen«, sondern als »aktive Teilnehmende« in Lernprozessen zu verstehen, die ihren Erfolg an der persönlichen Involviertheit bemessen.²⁷⁵ Es wird deutlich, dass der Pädagoge Eric Pearson in seinem Leitartikel der AR weniger über die materiale architektonische Gestaltung von Schulen spricht, sondern die Idee der Community School viel mehr an Stimmungen, Situationen, dem sozialen »spirit«²⁷⁶ bemisst. Wenn er über Architektur spricht, dann denkt er diese in Funktionen, die sie erfüllen müsse:

»Architecturally, working space needs to be considered on the basis of providing for different functions: listening and looking, watching a demonstration, discussing in a group, writing and studying, working at a laboratory bench, in a painting studio or a workshop, or engaging in drama or dancing.«²⁷⁷

Auch der Architekt Șerban Cantacuzino rückt die »sociability«²⁷⁸ von Schulgebäuden in das Zentrum seiner kritischen Würdigung der Comprehensive School Plumstead, die im Jahr 1974 erscheint. Er verweist u.a. auf Studien der Stadtforscherin Jane Jacobs. Wie in vielen weiteren Artikeln der AR aus jener Zeit ist auch hier die Frage von primärem Interesse, inwiefern die besprochene Schule die Funktion einer Community School erfüllen kann.²⁷⁹ Ebenso wie Pearson nutzt Cantacuzino in seinem Text die Gegenüberstellung eines von Autorität geprägten und eines offenen Schulgebäudes, in dem Assoziationen von Autorität völlig fehlten.²⁸⁰ Damit kommt in diesen Texten ein Verständnis von Ar-

270 Pearson (1971), S. 3 [Übersetzung der Autorin].

271 Ebd. [Übersetzung der Autorin]. Zur Bedeutung des Begriffs der Humanisierung der Bildung im deutschsprachigen und internationalen Bereich vgl. Kapitel 2.3.

272 Ders., »Informal Learning« (1971).

273 Ebd., S. 4.

274 Vgl. ebd., S. 6.

275 Ebd., S. 4 [Übersetzung der Autorin].

276 Ebd., S. 3.

277 Ebd., S. 4.

278 Cantacuzino, »Comprehensive School, Plumstead, London« (1974), S. 130.

279 Vgl. dazu u.a. Padovan, »Wreake Valley College, Syston, Leicestershire« (1972).

280 Cantacuzino (1974), S. 130.

chitektur zum Vorschein, das Hierarchien und mögliche Machtkonstellationen im Blick hat.

Pearson führt in seinem Artikel Fallstudien zweier Schulen auf, von der er eine, das Countesthorpe College, positiv und eine, die Comprehensive School in Pimlico, negativ bewertet. Interessant ist dabei, dass er bei der positiven Bewertung des Gebäudes des Countesthorpe College die Arbeitsform des Schulleiters erwähnt, der seine Entscheidungsmacht in Teilen an Schulpersonal und Schüler*innen übergeben habe. Eine ähnliche Herangehensweise lässt sich in einem Artikel vom Architekten Richard Padovan finden, der über das Wreake Valley College nahe Leicester in der *AR* im Jahr 1971 erschien. Darin beschreibt der bekannte britische Architekt, dass das College »vielleicht mehr durch Zufall als durch Design« Qualitäten besitze, die man neu bewerten müsse. So sei es die Schulleiterin, die neue informelle Lehrmethoden eingeführt habe, die das Gebäude auf neue Weisen präge.²⁸¹ Dies leistet dem Eindruck einer von der materialen Architektur weitgehend losgelösten und einem den sozialen Prozessen und Organisationsformen zugewandten Verständnis von Schulgebäuden weiter Vorschub.

3.4 Zwischenresümee: Quellenanalyse 1960er und 1970er Jahre

Die Analyse zeigte zunächst, dass in dem untersuchten Zeitraum erhebliche Veränderungen innerhalb des internationalen Architekturjournalismus zu beobachten sind. Mit radikalen architekturtheoretischen Ansätzen, der Auseinandersetzung mit vielfältigen Protestbewegungen und der fortschreitenden Technisierung hinterfragten die sogenannten »Little Magazines« nicht nur bisherige Praktiken des Planens und Bauens, sondern auch die Art und Weise, wie über Architektur in Fachmagazinen berichtet wurde. Architektur wurde in diesen Zeitschriften vor allem auf ihre mögliche(n) gesellschaftspolitische(n) Funktion(en) hin befragt und erforscht. Eines dieser Magazine ist die *ARCH+*. In ihren ersten Jahren setzte sie sich vornehmlich für wissenschaftlich fundierte Entwurfs- und Planungsmethoden ein. Durch ihre eigenen Wurzeln in der Student*innenbewegung wurden zudem die Verstrickungen der Architektur mit sozialen Fragestellungen, Themen wie Mitbestimmung und Perspektiven von Nutzer*innen von Bauten intensiv und kritisch diskutiert. Die *AR* zählte hingegen zu den etablierten Magazinen, die sich Ende der 1960er Jahre starker Kritik ausgesetzt sehen. Sie war (und ist bis heute) eines der international renommiertesten Architekturmagazine und hat sich auf Architekturkritik spezialisiert. Die *AR* wurde über viele Jahre hinweg von Persönlichkeiten des britischen Establishments geleitet und gilt bis heute als eines der Hochglanzmagazine der Szene. Einem erheblichen Druck ausgesetzt, begann sie zu Beginn der 1970er Jahre mit Publikationsformaten wie der *MANPLAN* zu experimentieren. Der Architekturfotografie kam darin eine noch stärkere Rolle zu, als dies ohnehin in der *AR* der Fall war. In der *AR* wurden Fragen partizipatorischer und nutzer*innenorientierter Planung erst relativ verzögert aufgenommen, jedoch durchaus kritisch reflektiert. Gleichzeitig wurde »Community Architecture« – anders als in der *ARCH+* – als ein Thema von vielen behandelt.

281 Vgl. Padovan (1972), S. 11.

In der *AR* wurden Schulbauten regelmäßig besprochen, wobei zu Beginn der 1970er Jahre eine besondere Häufung an Artikeln zu beobachten ist. Dies lässt sich vornehmlich auf die Herausgabe eines Sonderhefts der *MANPLAN*-Serie zum Thema Schulbau zurückführen, auf dem schließlich der Fokus der Analyse der *AR* lag. Auch zeigte sich, dass Fotografien nach Plänen zu den Medien gehören, mit denen Schulen in Artikeln der *AR* am häufigsten visuell dargestellt wurden. Die Häufigkeitsanalyse der *ARCH+* zeigte, dass in der *ARCH+* nicht nur deutlich weniger Artikel zum Thema Schulbau veröffentlicht wurden (was auch auf den deutlich niedrigeren Publikationsrhythmus zurückzuführen ist), sondern auch nur in unregelmäßigen Abständen darüber geschrieben wurde. Dies lässt sich durch den Umstand erklären, dass der thematische Fokus in der *ARCH+* grundsätzlich stärker auf architekturtheoretischen Beiträgen liegt und verhältnismäßig eine geringere Anzahl an Baugattungen behandelt wurden.

Von vorrangigem Interesse für die Analyse waren die Fragen, wie über Schulbauten berichtet wird, wie von Nutzer*innen und Nutzungspraktiken gesprochen wird und welche Konzepte von Bildungsprozessen dadurch entworfen werden. In der Quellenanalyse wurden zwei repräsentative Themenhefte der *AR* und drei Artikel der *ARCH+* einer genauen Analyse unterzogen und um Querverweise ergänzt. In den Artikeln, die Ende der 1960er Jahre erscheinen, wird deutlich, dass dem Bild des Architekten als autonome Schöpferpersönlichkeit eine klare Absage erteilt wurde. Stattdessen galt es, so die Autor*innen der *ARCH+*, einen erheblichen »Rationalitätsrückstand« aufzuholen. Der Schulbau wurde zu einem Analysebeispiel für Überlegungen zur ökonomisch disziplinierten Kostenplanung und galt gleichzeitig als Komplex, den man mit Hilfe klar kalkulierbarer Größen berechnen kann. Auch zeichnete sich in den Artikeln die Überzeugung ab, die Nutzung von Schulbauten anhand spezifischer Parameter sehr genau planen zu können. Es wurde zudem für transparentere Wettbewerbsverfahren im Schulbau plädiert. Neben dem Bestreben um eine Steigerung der Rationalität in der Planung von Schulbauten wurde an die Bauten auch der Anspruch erhoben, variable, aneignungsoffene Raumsettings für Lern- und Lehrsysteme zu bieten, die ihrerseits zunehmend flexibler gestaltet wurden.

Es konnte gezeigt werden, dass in den Artikeln zu Beginn der 1970er Jahre den Schulbauten – neben den Schwerpunkten auf Flexibilisierung und Rationalisierung – mit einem neuen Interesse begegnet wurde. Die Beobachtung kulturalisierter Nutzungsformen von Schulbauten gewann maßgeblich an Bedeutung. Dabei wendete sich die *AR*, anders als die *ARCH+*, konkreten Schulbauten zu. Mit der Serie *MANPLAN* führte sie gänzlich neue Darstellungsformen für die *AR* ein. In dem Themenheft zum Schulbau in Großbritannien dominieren Tom Smith's Schwarz-Weiß-Fotos in Street Photography-Ästhetik die Seiten der Ausgabe. In diesen Fotografien kommt, so die Überlegung, ein ganz anderes Verständnis von der Darstellung des Raumes zu Vorschein, als bis dato in der Architekturzeitschrift üblich: So dokumentieren die Fotografien nicht die materiale, architektonische Gestaltung von Schulen. Vielmehr widmen sich die Fotografien den Fragen, wie die Nutzer*innen mit den Räumen umgehen, wie sie räumliche Ordnungen unterwandern, neu erfinden und umdeuten. Die Schulräume wurden hinsichtlich ihres Eingebundenseins in die Nutzungspraktiken ganz spezifisch beschrieben. Erkennbar ist in den Fotografien auch die Zuwendung zu den Ideen der Community School, die sich in Großbritannien in diesen Jahren formierten. Diese Ideen wurden jedoch weniger an den

Bauten selbst als vielmehr an Stimmungen, Situationen, dem sozialen »spirit« der Räume bemessen. In diesen visuellen Repräsentationen kommt es, so lässt sich schließen, zu einer Dematerialisierung des Schulraumes.

Die folgenden drei Merkmale kennzeichnen die Fotografien im Wesentlichen: Es wurden erstens zwei Nutzungsformen des Schulbaus ganz klar voneinander abgegrenzt: Auf den ersten Seiten des Magazins wird das Gegenbild eines quasi-militärischen Schuldrills, in dem Schüler*innen als Befehlsempfänger entworfen werden, scharf konturiert. Auf den danach folgenden Seiten wird mit der Thematisierung libertärer Lehrkonzepte und informeller Lernsituationen, in denen nicht immer bildungswillige, teilweise gelangweilte oder aufmüpfige Schüler*innen dargestellt werden, gegen dieses Bild angeschrieben. Zweitens werden die Betrachter*innen mit der körperlichen Präsenz der Schüler*innen, die sich eigenmächtig und ganz spezifisch in Korrespondenz mit ihrer Umwelt verhalten, konfrontiert. Die Fotografien von Tom Smith operieren, so die Überlegung, in einem inszenatorischen Modus, der die Präsenz und nicht die Repräsentationen der Körper der Nutzer*innen in Schulräumen vor Augen führen will. Drittens werden eigensinnige, gegenkulturelle Formen der Raumnutzung gezeigt, die auf subversive Gebrauchskulturen des Schulgebäudes verweisen. Die dargestellten Gesten eröffnen die Möglichkeit, Distanz zu den gewohnten Verhaltensmustern des Schulunterrichts zu gewinnen und diese neu zu befragen. So führt das Bildprogramm der *MANPLAN* Nr. 4 hinaus aus dem Raum der Repräsentation und hinein in Räume des Möglichen.

Die Analyse eines weiteren Artikels der *ARCH+* brachte zum Vorschein, dass Mitte der 1970er Jahre in dem Magazin nicht mehr nur Methoden der Schulbauplanung thematisiert wurden, wenn von Schulbau die Rede ist. Es wurde zwar kein physisch manifestierter Schulbau besprochen, jedoch wurde mit dem Schulweg ein informeller Zwischenort der Bildung thematisiert und auch seine besondere Bedeutung für die Raumwahrnehmung eines Stadtviertels untersucht. Darüber hinaus wurde die scharfe Trennung zwischen der Schule als geschlossener Einheit einerseits und der Stadt andererseits in Frage gestellt. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich methodische Ansätze in der Entstehung, die das sozialräumliche Gefüge der Schule auf einer Mikro-Perspektive erforschen, die auf Beobachtungen zu alltäglichem Nutzungsverhalten basieren und sich aus persönlichen Eindrücken, Erinnerungen und Erlebnissen speisen. Die in diesem Artikel publizierte Fotografie bot Verknüpfungspunkte zu Fotografien der *AR*, aber auch zu anderen Zeitschriften. Dabei fällt auf, dass das Motiv der Bodennutzung sich in den 1970er Jahren durch zahlreiche Fotografien von Architekturzeitschriften zieht. Es dient hier als eine Form visueller Kritik an etablierten räumlichen Ordnungen und wurde mit Ideen progressiver Bildungsansätze in Verbindung gebracht.

3.5 Quellenanalyse: 1980er und 1990er Jahre

Bereits beim Blick in die wissenschaftliche Literatur, die sich mit der historischen Entwicklung der Diskurse um Schulbau befasst, sind für den Zeitraum der 1980er und 1990er Jahre deutliche Veränderungen zu erkennen. So legen die meisten historischen Arbeiten zur Erforschung der Debatten um Schulbau im 20. Jahrhundert einen Schwerpunkt auf

die ersten dreißig Jahre nach der Jahrhundertwende,²⁸² die Zeit unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg²⁸³ oder die sogenannten »langen 60er Jahre«²⁸⁴, zwischen ca. 1958 und ca. 1974,²⁸⁵ die in der sozial- und kulturgeschichtlichen Forschung auch als »Transformationsphase«²⁸⁶ der Bundesrepublik bezeichnet wird. Im Rückblick auf die 1980er Jahre wird vorgebracht, dass das Interesse an Schulbaufragen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und im Bereich der Architektur in den 1980er Jahren kontinuierlich abgenommen habe.²⁸⁷ Auch der Architekt und ehemalige Mitarbeiter des IfS, Hannes Ingerfurth, resümiert im Interview, dass die Debatte um Schulbau in den 1980er Jahren »eingeschlafen« sei.²⁸⁸ Mit einem im September 2019 von der ZEIT veröffentlichten Tool lässt sich nachvollziehen, welche Themen seit Gründung des Bundestags im Jahr 1949 im Parlament debattiert wurden.²⁸⁹ Auch wenn dieses Tool keine fein differenzierte Analyse über Sprechweisen zum Schulbau erlaubt, bietet die Eingabe einschlägiger Schlagwörter zum Schulbau jedoch Hinweise auf einen allgemeinen Trend in der politischen Debatte.²⁹⁰ So verschwindet das Thema ab Beginn der 1980er Jahre fast komplett aus der parlamentarischen Diskussion, bevor es Anfang der 2000er Jahre wieder an Bedeutung gewinnt (Grafik 8).²⁹¹ Eine systematisch geleitete Analyse über die fachliche Debatte um den Schulbau aus den 1980er und 1990er Jahren steht jedoch noch aus.²⁹²

282 Vgl. bspw. Schneider (1998), S. 47–53; Kähler, »... dass der Mensch was lernen muss« (2004), S. 24–30; Kemnitz, »Denkmuster und Formsprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts« (2008).

283 Vgl. bspw. Jochinke, »Zum Verhältnis von Architektur und Pädagogik im DDR-Schulbau der 50er Jahre« (2001); Kähler (2004), S. 30–35; Renz (2016).

284 Diese Begrifflichkeit wird in der historischen Forschung immer wieder aufgegriffen. Vgl. bspw. Schmidt-Gernig, »Das Jahrzehnt der Zukunft. Leitbilder und Visionen der Zukunftsforschung in den 60er Jahren in Westeuropa und den USA« (2003), S. 311; vgl. auch Ruck, »Ein kurzer Sommer der konkreten Utopie – Zur westdeutschen Planungsgeschichte der langen 60er Jahre« (2003); Wagner, »HT 2004: Eine »zweite Gründung«? 1968 und die langen 60er Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik« (2004).

285 Vgl. bspw. Schneider (1998), S. 53–59; Kühn (2009); Blömer (2011); ders., »Veränderungen des Schulraums in der Bundesrepublik Deutschland« (2013); Kemnitz, »Zwischen Unterrichtsgroßraum und Klassenzimmer – Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule« (2013), S. 69–72. Für Beiträge aus der internationalen Forschung vgl. bspw. Burke (2018b); Rosén Rasmussen, »Transnational openings and the dynamics of open plan imaginaries in schooling: counterpoints and convergences, Denmark and Australia in the 1960s and 70s« (University of Porto, Porto, Portugal, 18.07.2019).

286 Wagner (2004), S. 1.

287 Vgl. Klünker, »Schulbaudiskussion und Schulbauforschung in Deutschland« (1994), S. 12.

288 Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 1448.

289 Vgl. Biermann et al., »Darüber spricht der Bundestag« (2019). Für das Tool haben die Autor*innen 4.216 Plenarprotokolle aller Sitzungen der aus 19 Legislaturperioden des Deutschen Bundestages analysiert. Die Daten stammen aus dem Open Data Portal des Bundestags.

290 Die Recherchen zu dieser Arbeit zeigten, dass sich der Begriff »Schulbau« über den untersuchten Zeitraum hinweg als zentrales Schlagwort hält.

291 Die Kurven bilden ab, wie häufig ein Begriff über den Zeitraum hinweg in den Debatten des Parlaments verwendet wurde.

292 Erste Überlegungen zu dieser Epoche sind zu finden bei Klünker (1994), S. 12–14; Luley (2000), S. 91–116. Ein Blick in die Forschungsliteratur zu dieser Epoche aus anderen europäischen Ländern

Auf den ersten Blick ist man geneigt, den geringen Forschungsbestand und die Enttäuschung über die Entwicklungen im Schulbau der 1980er und 1990er Jahre auf praktische Gründe zurückzuführen: So sank die Zahl der Schüler*innen ab Mitte der 1970er Jahre in der BRD kontinuierlich, bis sie erst nach dem Jahr 1989 wieder langsam zunahm. Auch die Zahl der neuen Schulbauten verringerte sich bis 1987.²⁹³ Erst ab den 1990er Jahren wurden wieder mehr neue Schulbauten gebaut. Im Jahr 1986 sind erstmals weniger neue Schulbauten als Baumaßnahmen im Bestand entstanden – ein Trend, der sich bis in die 2000er Jahre fortsetzt.²⁹⁴

Die Häufigkeitsanalyse der AR (Grafik 1) zeigt hingegen, dass in den 1980er Jahren bis Mitte der 1990er Jahre zum Thema Schulbau und über Schulbauten weiterhin in regelmäßigen Abständen in dem Magazin berichtet wurde. Eine Kumulation, wie sie konzentriert um das Jahr 1970 entsteht, wurde jedoch nicht mehr erreicht. Ab Ende der 1990er Jahre befand sich die Anzahl der veröffentlichten Artikel insgesamt auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. In der ARCH+ sind drastischere Wendungen zu erkennen. Die Häufigkeitsanalyse (Grafik 5) dokumentiert, dass Artikel zum Schulbau und über Schulbauten von 1980 bis 1986 tatsächlich eine Konjunktur erleben, bevor die Anzahl – viel früher als in der AR – bis Ende der 1990er Jahre vollständig abflacht und erst ab 1998, insbesondere seit Anfang der 2010er Jahre, wieder zunimmt. Gleichzeitig ist der Analyse der ARCH+ zu entnehmen, dass neue Schwerpunkte im Zeitraum von 1980 bis 1990 auf Fragen des ökologischen Planens und Bauens oder auf computergestützte Technologien gerichtet sind. Auch Ausgaben, die sich mit partizipatorischem Planen und Bauen beschäftigen, erschienen von etwa 1985 bis Anfang der 2000er Jahre – und damit beinahe synchron zu der Verlaufskurve der Artikel um Schulbau – nur äußerst selten. Diese Anhaltspunkte bieten Eintritt zur Analyse der Debatten um Schulbau in den 1990er und 1980er Jahren. Anhand der letzten, nun folgenden Quellenanalysen soll untersucht werden, wie die Debatte weitergeführt wurde und inwiefern sich eine Zäsur, wie behauptet, tatsächlich beobachten lässt.

3.5.1 ARCH+ Heft 66, 01.12.1982 | »Aus der ›Schule‹ geplaudert«

Ein Artikel vom Architekten und Stadtplaner Cornelius van Geisten aus dem Jahr 1982 schildert, wie eine Schulerweiterungsplanung ins Zentrum eines mehr als zehnjährigen

kann hier zudem hilfreich sein (vgl. dazu Caldenby, »Rückzug und neue Werte – Schulbau in Schweden« (2004), S. 193f.).

293 Vgl. Krämer (2004), S. 70. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass die ARCH+ die Jahre 1974 und 1975 als »Krisenjahre« der Architekt*innen der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet, die »nachhaltigen Eindruck hinterlassen« haben. Bei der Bundesanstalt für Arbeit seien – bei einer Gesamtzahl von 60000 bis 65000 Architekt*innen – zeitweilig bis zu 5000 arbeitslose Architekt*innen gemeldet gewesen (Petzinger, »Bauinvestitionen und die Arbeitsmarktlage von Architekten« (1977), S. 55).

294 Alle hier aufgeführten statistischen Daten sind entnommen aus Krämer (2004) und mit den sich überschneidenden Zeiträumen in der Statistik von Scholz (1995) abgeglichen worden. Die von Krämer zugrunde gelegten Basisdaten stammen vom Statistischen Bundesamt. Die Daten von Scholz basieren auf Angaben der Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen.

»Häuserkampf[s]«²⁹⁵ geriet – und zwar mitten im Berliner Stadtviertel Kreuzberg, das zu den damaligen Protesthochburgen der Hausbesetzung zählte und in dem auch die Bürgerinitiative SO36²⁹⁶ agierte. Hier war der Bebauungsplan, den das zuständige Bezirksamt bereits 1969, anlässlich der Vorbereitungen für die *Internationale Bauausstellung Berlin 1984/1987* (IBA Berlin) beschloss, heftiger Kritik ausgesetzt. Dieser sah den vollständigen Abriss der Wohn- und Gewerbesubstanz im Block 145 vor, um eine bestehende Grundschule zu einem »Kinderzentrum« zu erweitern.²⁹⁷ Hierbei sollte es sich um einen Neubau handeln, der eine Grundschule mit Ganztagsbetrieb, eine Sonderschule und Kindertagesstätte umfassen und Platz für ca. 1.000 Schüler*innen bieten sollte.²⁹⁸ Nach ersten Protesten im Jahr 1974 organisierten sich die »Betroffenen«²⁹⁹, darunter nach Angaben van Geistens vor allem deutsche und »ausländische [...] Bewohner«³⁰⁰, 1979 in der sogenannten *Mietergruppe Block 145*³⁰¹. Sie starteten 1980 mit Unterstützung der *Bauausstellung Berlin GmbH*³⁰² eine »Gegenplanung«³⁰³ des Geländes: Anstelle der geplanten (und bis dato städtebaulich üblichen) Flächensanierung, die historischen Baubestand weitestgehend ignorierte, forderten die Bewohner*innen, »die entstandenen sozialen Konflikte im Verfahren der ›behutsamen Stadterneuerung‹«³⁰⁴ anzugehen. Der Plan des Berliner Architekten und Hochschullehrers Jörn-Peter Schmidt-Thom-

295 van Geisten, »Aus der ›Schule‹ geplaudert« (1982), S. 68.

296 SO 36 stand ursprünglich für den Postzustellbezirk Südost 36. Die Initiative war 1977 aus dem Protest gegen einen Abriss der Feuerwache in der Reichenberger Straße entstanden (vgl. Hochmuth, *Kiezgeschichte* (2017), S. 114) und hatte auch in dem hier besprochenen Häuserkampf eine aktive Rolle gespielt (vgl. van Geisten (1982), S. 68). Die Gruppierung soll auch den Neologismus der »Instandbesetzung« geprägt haben (vgl. Hochmuth (2017), S. 165). Für eine stadthistorische Aufarbeitung der Protestbewegungen in Friedrichshain und Kreuzberg s. ebd.

297 Vgl. van Geisten (1982), S. 67.

298 Viktor Augustin, ein weiteres Mitglied der *Mietergruppe Block 145*, spricht in seinem Bericht über die Planung von 1.200 Schüler*innen (vgl. Augustin, »Stadtteilarbeit und Wohnbeschaffung für Kreuzberger aus der Türkei – Beispiel: Block 145 in Kreuzberg« (1983), S. 149). Die Gründe für den Protest gegen die Schule beschreibt er wie folgt: »Eine Schule wollte nie jemand verhindern. Aber eine Schule, die so stark zu Lasten der Bewohner und der ganzen Nachbarschaft gehen sollte, das erschien allen ein bißchen ›spanisch‹« (ebd., S. 194).

299 van Geisten (1982), S. 67.

300 Vgl. Augustin (1983), S. 194.

301 Diese umfasste insgesamt ca. 50 Personen (vgl. ebd.) und entwickelte sich später zum »Nachbarschaftsverein«.

302 Die privatrechtliche Planungsgesellschaft *Bauausstellung Berlin GmbH* wurde 1979 vom Berliner Senat gegründet und sollte die Projekte der IBA organisieren und koordinieren.

303 van Geisten (1982), S. 69.

304 Ebd., S. 67. Als Reaktion auf massiven öffentlichen Druck wurde die IBA Berlin in zwei Bereiche geteilt: Die IBA-Neubau unter Leitung des Berliner Architekten Josef Paul Kleihues befasste sich mit Neubauprojekten. Die IBA-Altbau etablierte unter Leitung des Architekten und Hochschullehrers Hardt-Walther Hämer auch Verfahren der behutsamen Stadtsanierung. Sie beschäftigte sich erstmals in der Geschichte der IBA überhaupt schwerpunktmäßig mit dem vorhandenen Baubestand, vor allem mit dem Stadtteil Kreuzberg. Die IBA-Altbau wurde bereits 1985 aus der GmbH herausgelöst und besteht bis heute als private S.T.E.R.N. GmbH fort (vgl. N. N., »IBA Berlin. Die Innenstadt als Wohnort« (o.J.a)). Für eine kritische Würdigung des Beitrags der IBA zum ökologischen Stadtumbau s. Förster, »The Green IBA« (2019).

sen³⁰⁵, den die *Mietergruppe Block 145* mit einer »alternativen Studie über die Schul- und Blockplanung«³⁰⁶ beauftragt hatte, sah anstelle eines Abrisses eine Variante mit zwei kleinen, in sich selbstständigen Schulen vor, die teilweise im damaligen Bestand und in einem kleineren Anbau untergebracht sein sollten. Aus dem Artikel von van Geisten, der selbst an der Initiative beteiligt war,³⁰⁷ geht hervor, dass es der Mieter*inneninitiative basierend auf dieser Planung gelang, die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* einzubeziehen »und die Diskussion mit den Lehrern und Elternvertretern zu eröffnen.«³⁰⁸ Die Lehrer*innen der Grundschule beteiligten sich dann ab Frühjahr 1980 in »Lehrerplanungsgruppen« an der Erweiterungsplanung, im Sommer 1980 seien auch die Lehrer*innen der Sonderschule einbezogen worden.³⁰⁹ Einer der »betroffenen« Lehrer*innen, Wieben Hohmann, beklagt in dem Artikel der *ARCH+*:

»Zehn Jahre Kreuzberger Schulbauplanung ohne Lehrer und Eltern heißt zehn Jahre Planung ohne Überprüfung des bisherigen Konzepts ›Ganztags-Grund-und-Sonderschulzentrum für ca. 1.000 Kinder‹. Das heißt weiter zehn Jahre Planung ohne die speziellen, auf diesen Standort bezogenen Kreuzberger Probleme zu berücksichtigen.«³¹⁰

Dabei gibt der Artikel keine Auskunft darüber, aus welchen Gründen sich zunächst nur die Mieter*inneninitiative und nicht die Lehrer*innen und Eltern der Schulen an dem Planungsprozess beteiligten oder einbezogen waren. In einem Bericht, in dem ein weiteres Mitglied der *Mietergruppe Block 145* deren Arbeit beschreibt, findet die Planungsarbeit der Lehrer*innen und Eltern gar keine Erwähnung.³¹¹ Zudem fällt in der Berichterstattung in der *ARCH+* auf, dass zwar gefordert wird, auf die »besonderen Bedürfnisse«³¹² der Schulkinder einzugehen. Diese werden jedoch nicht als mögliche oder de facto beteiligte Interessensvertreter*innen aufgeführt. Van Geisten schildert, dass die Lehrer*innen, die bereits erarbeiteten Pläne von Schmidt-Thomson unter pädagogischen Aspekten nicht nur begutachteten und befürworteten. Die Lehrer*innen hätten gar »die radikale Wende in der Schulplanung«³¹³ gefordert. »Sozial benachteiligte Kinder«, so erläutert der Lehrer Hohmann, »brauchen stabile soziale Beziehungen. Dies wird nur möglich durch kleine überschaubare Schulen.«³¹⁴ Die Voraussetzungen für eine pädagogisch orientierte Planung seien dann offiziell im Februar 1981 geschaffen worden. Hier habe

305 Schmidt-Thomson war von 2002 bis zu seinem Tod 2005 Präsident der Architektenkammer Berlin. Er veröffentlichte selbst zum Thema Schulbau (s. Schmidt-Thomson, »Schulen der Kaiserzeit« (1991)).

306 van Geisten (1982), S. 69.

307 Seine genaue Rolle ließ sich im Rahmen der Recherchen für diese Arbeit nicht eindeutig klären.

308 Ebd. Über das Engagement von Eltern wird in dem Artikel nicht weiter berichtet.

309 Vgl. ebd., S. 70.

310 Ebd. Zuvor heißt es im Artikel: »Die Lehrer und Eltern der Schulen waren zu dem Zeitpunkt [März 1980] gar nicht einbezogen und wußten nichts genaues [sic]« (ebd., S. 68).

311 Vgl. Augustin (1983). Der Bericht legt einen Schwerpunkt auf das Thema Stadtteilarbeit und Wohnungspolitik.

312 van Geisten (1982), S. 70.

313 Ders., »Aus der ›Schule‹ geplaudert« (1982), S. 69.

314 Ebd., S. 70.

der Planungs- und Schulausschuss beschlossen, das Konzept zweier zweizügiger Grundschulen weiter zu verfolgen.³¹⁵ Der (Um-)bau sollte 1983 beginnen. Somit sei es im Laufe eines Jahres laut van Geisten zu der erhofften Wende in der baulich-planerischen und der pädagogisch-sozialen Ausrichtung der Schulplanung gekommen.³¹⁶

Der Autor gibt auch einen Einblick in die Situation des Blocks 145 nach der erfolgreichen Planungsänderung. Dabei seien viele neue »Anforderungen« entstanden, die »immer wieder den Erfolg in Frage stellen«.³¹⁷ So hätten etwa die Bewohner*innen mit der Eröffnung eines Schüler*innen- und eines Kinderladens begonnen, »ihr Gegenmodell zu entfalten«.³¹⁸ Die Bewertung der weiteren Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen fällt hingegen wesentlich nüchterner aus:

»Der in der Konfliktphase enge Kontakt der Lehrer ist wieder abgebrochen, die Erarbeitung entsprechender pädagogischer Konzeptionen [...] und die Zusammenarbeit (mit dem Ziel der Auflösung bzw. Integration) der Sonderschule fehlt. Auch die Kontakte der Lehrer zur IBA und zum Nachbarschaftsverein sind dünn geworden, der laufende tägliche Schulbetrieb steht einer kontinuierlichen Konzeptarbeit entgegen.«³¹⁹

Mit der Veröffentlichung von van Geistens Artikel trat die *ARCH+* zu Beginn der 1980er außergewöhnlich nah an ein konkretes Schulplanungsprojekt heran. Dabei handelt es sich um eine Schulplanung, die als städtebauliches Politikum im Mittelpunkt einer »selbsttätigen nachbarschaftlichen Aktion«³²⁰ stand und um die sprichwörtlich »auf der Straße« gekämpft und gerungen werde. Schulbauplanung wird hier nicht als abstrakte gesellschaftspolitische Vorstellung wie teilweise in den 1970er Jahren thematisiert. Vielmehr wird besprochen, wie die partizipatorische Planung überhaupt erst erkämpft wurde. Die Leser*innen erhalten einen Einblick in die praktischen sozialen Prozesse, Wendungen und Konflikte, die sich daran anschließen.³²¹ Das hier vorgestellte partizipatorische Verfahren in der Schulbauplanung entspricht keineswegs dem idealtypischen, linearen Prozess, den Christoph Feldtkeller noch 1973 entworfen hatte. Vielmehr macht der Artikel auf mögliche Widersprüche, Ambivalenzen oder Verzögerungen eines solchen Prozesses in der Praxis aufmerksam.³²²

315 Vgl. ebd.

316 Vgl. ebd., S. 69.

317 Ebd., S. 71.

318 Ebd., S. 70.

319 Ebd., S. 71.

320 Ebd., S. 70.

321 Für einen kritischen Blick auf die die Institutionalisierung des partizipatorischen Verfahrens durch die IBA s. Hierzer und Schörkhuber, »Infrastructural Critique. The Upside-Down of the Bottom-Up: A Case Study on the IBA Berlin 84/87« (2013).

322 Parallel lässt sich im gleichen Zeitraum beobachten, dass ordnungspolitisch ausgerichtete Themen, wie bspw. Vandalismus, zunehmend Einzug in die Schulbauforschung halten (vgl. dazu auch Klünker (1994), S. 12). Studien, die mit Schüler*innenbefragungen arbeiten, sind etwa: Murillo, *Vandalism and school attitudes* (1977); N. N., »Vandalism amongst adolescent schoolboys« (1978). Beiträge, die das Thema Vandalismus einer theoretischen Reflexion unterziehen, sind u.a.: Howard, »Factors in School Vandalism« (1978); Casserly, Bass und Garrett, *School Vandalism* (1980). Empirische Studien aus dem deutschsprachigen Raum sind hier zu finden: Preissel, *Mutwillige Beschädigungen an Haupt- und Berufsschulen in Mittelfranken* (1983); Klockhaus und Habermann-Mor-

Zudem zeigt der Artikel auf, wie schulische Flächennutzung – gerade in einem derart verdichteten urbanen Raum – auch mit der Nutzung von Wohnflächen konkurriert, und dass in partizipatorischen Planungsprozessen im Schulbau nicht nur mit der Beteiligung alltäglicher Nutzer*innen zu rechnen ist, sondern mit einer Gemengelage aus vielen weiteren Interessensgruppen. Lehrer*innen und auch intensive pädagogische Überlegungen treten hier erst nachgelagert in den Planungsprozess ein – zugunsten des Interesses, bestehenden Wohnraum zu erhalten. Schüler*innen werden in dem Artikel nicht als an der Planung beteiligte Akteur*innen erwähnt. Überhaupt hat die partizipatorische Arbeit wahrscheinlich vor allem darin bestanden, eine neue Planungsgrundlage zu erwirken, und nicht darin, die gestalterische Planung an sich mitzubestimmen. So erhalten die Leser*innen über die Zusammenarbeit von Schmidt-Thomson und den Bewohner*innen keine genaueren Angaben. Insgesamt, so der Eindruck, fordern die Brisanz und Eindringlichkeit, mit der der Artikel verfasst wurde, die Leser*innen auf, selbst Stellung zu beziehen.

3.5.2 AR Themenhefte 1982–2004

Wie zuvor beschrieben, veröffentlichte die AR im Beobachtungszeitraum (inklusive der MANPLAN Nr. 4) insgesamt neun Themenhefte zum Thema Schul- bzw. Bildungsbau.³²³ Die MANPLAN-Ausgabe aus dem Jahr 1970 wurde, ebenso wie der Leitartikel aus dem Themenheft von 1971, bereits ausführlich besprochen (vgl. Kapitel 3.3.5). Die übrigen Themenhefte fallen in den Zeitraum 1982 bis 2004 und damit in die Jahre, in denen Peter Davey Chefredakteur der Zeitschrift war. In jedem dieser Hefte wurde jeweils ein Leitartikel veröffentlicht.³²⁴ Diese wurden einer exemplarischen Analyse unterzogen, um zu untersuchen, wie sich das Schreiben über Schulbau in dem Zeitraum entwickelt hat.

Während bis Anfang der 1980er Jahre tendenziell in einzelnen Artikeln über verschiedene Ausgaben verteilt zu Schulbauten geschrieben wurde, wird das Thema nun

bey, *Psychologie des Schulvandalismus* (1986); dies., »Sachzerstörungen an Schulen und schulischer Umwelt« (1984). Vgl. darüber hinaus Asztalos, *Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können* (1981); Schrader, »Von Vandalismus keine Rede?« (1980). Dabei betrachten viele Autor*innen Vandalismus als ein Phänomen, das unbedingt »in den Griff« bekommen werden müsse. Es wird u.a. von »Attacken der Schüler« (Klockhaus und Habermann-Morbey (1986), S. 100) gesprochen. Klockhaus und Habermann-Morbey gehen auf Basis ihrer Studie davon aus, dass Sachbeschädigungen in »stark gegliederten Schulen mit originellen Designs und differenzierter Oberflächengestaltung« (ebd., S. 99) geringer ausfallen. Auch empfehle sich die »Mitgestaltung von Räumen durch Jugendliche [...], weil in diesem Alter das Bedürfnis groß ist, etwas über sich zu erfahren« (ebd., S. 100). Colin Ward hingegen schaut aus einer machtkritischen Perspektive auf das Thema (s. Ward, Hg., *Vandalism* (1973)), ebenso wie das Themenheft des Bulletin of Environmental Education (Town and Country Planning Association, Hg., »Bee on Vandalism« (1976)).

323 Davey, Hg., »o. T.« (1982); Davey, Hg., »Schooling« (1991a); Davey, Hg., »Education« (1993b); Davey, Hg., »Formative Years« (1995b); Davey, Hg., »Building for Education« (1996a); Davey, Hg., »Learning« (2002b); Davey, Hg., »Edifying Education« (2004).

324 Diese sind: Buchanan, »School as System and Symbol« (1982); Davey, »Schooling« (1991b); Davey und Slessor, »Schools for Thought« (1993); Davey, »Back to School« (1995a); ders., »School Terms« (1996b); ders., »Architecture and Education« (2002a); Slessor, »Edifying education« (2004).

zunehmend gebündelt in Themenheften besprochen. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die AR seit dem Jahr 1983 (Heftnummer 1035) grundsätzlich als Themenheft erscheint. Was jedoch erstaunt, ist, dass über den Zeitraum von insgesamt 22 Jahren mit sieben Themenheften derart kontinuierlich über den Schulbau berichtet wurde. Ein Themenheft wird in den 1980er Jahren veröffentlicht, vier weitere Themenhefte in den 1990er Jahren, bis 2004 zwei weitere. Insgesamt erscheinen in den 1980ern und 1990ern jeweils rund 50 Artikel zu Schulbauten. Absolut gesehen sind das allerdings etwa um die Hälfte weniger Artikel als in den 1970er Jahren. Angesichts dieser doch insgesamt regen Publikationstätigkeit kann festgehalten werden, dass die Debatte um Schulbau in der AR zwar in Bezug auf die Anzahl der Artikel weniger intensiv geführt wird, aber keineswegs eingeschlafen ist. Doch wie wird Schulbau in diesen Heften thematisiert? Es lassen sich, so die These, drei wesentliche Schwerpunkte im Schreiben über Schulbauten erkennen.

3.5.2.1 Konsolidierung eines Geschichtsbildes und das »Scheitern« von Ideen

In den Leitartikeln kommt erstens ein Interesse zum Vorschein, die Entwicklungen der 1970er Jahre im Schulbau in den Kontext früherer Entwicklungen zu setzen und sich gleichzeitig klar von diesen abzugrenzen. Dabei werden immer wieder die gleichen zeitlichen Epochen als maßgeblich angeführt und ein gleichförmiges historisches Narrativ vorgebracht: So wird in beinahe allen Artikeln³²⁵ von zwei entscheidenden Wendepunkten in der Schulplanung gesprochen: dem britischen *Education Act* aus dem Jahr 1870 und der Entwicklung der Richtlinien des preußischen Bildungssystems. In den Artikeln wird immer wieder beschrieben, wie Schulgebäude in diesen Jahren nach den Mustern von Kasernen oder Gefängnissen entworfen und als »Disziplinarmaschinen«³²⁶ verstanden worden seien.³²⁷ Als Gegenentwurf zu dieser Zeit werden die Entwicklungen in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren wiederholt aufgeführt. Die Autor*innen nutzen also auch hier weiterhin das kontrastive Verfahren, das bereits in Kapitel 3.3.5 näher beschrieben wurde. Trotz der Ähnlichkeit in der Argumentation beziehen sich die Autor*innen in ihren Beiträgen nicht aufeinander und verweisen auch nicht auf frühere Ausgaben zu dem Thema. Insofern scheint sich kein Themengedächtnis innerhalb der Zeitschrift weiterzuentwickeln, das neue Impulse hervorbringt, wie es teilweise in den 1970er Jahren zu beobachten ist. Viel eher entsteht der Eindruck, dass jeder Artikel gewissermaßen »von vorne« beginnt.

Jedoch werden die Entwicklungen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre nun erstmalig einer kritischen Reflexion unterzogen. Auch diesbezüglich wird in den Leitartikeln eine ganz spezifische, kontinuierliche Lesart entwickelt. In fast jedem Artikel wird

325 Die Ausnahme bildet der vergleichsweise kurze Leitartikel aus dem Jahr 1993, in dem gar nicht auf historische Entwicklungen eingegangen wird.

326 Buchanan (1982), S. 19.

327 Vgl. bspw. Davey, Hg. (1982), S. 19; Davey (1996b), S. 4; Davey (1991b), S. 27; Slessor (2004), S. 36. Untersuchungen von Michael Göhlich aus den 1990er Jahre zeigen auf, wie sehr dieses Herausbeschwören eines »Anti-Bilds« und »Vor-Bilds« in der schulraumgeschichtlichen Forschung etabliert ist und bietet auch Vorschläge an, wie dieser »Sackgasse« entkommen werden könnte (Göhlich (1993), S. 108–130).

auf das CLASP-System (Kapitel 3.3.2) und seine »demokratisierende«³²⁸ Wirkung eingegangen, mit welchem – der fortschreitenden Industrialisierung entsprechend – neue Baustoffe in den Schulbau eingeführt worden seien. Die Schulen haben damit, so Peter Davey, Flexibilität und eine natürlichere Belichtung geboten und die »rigiden Hierarchien«³²⁹ der viktorianischen Gebäude aufgebrochen. Auch hätten diese Schulbauten auf neue Entwicklungen in der Pädagogik reagiert. Bereits Mitte der 1970er Jahre sei es jedoch zu einer Zäsur gekommen. Schon in dem Leitartikel aus dem Jahr 1982 wird ein gewisses Scheitern dieser Schularchitekturen suggeriert und gemutmaßt, wie es dazu kommen konnte.³³⁰ Die Gegenreaktion im Schulbau fällt Buchanan zufolge zusammen mit einer Ausrichtung gegen progressive Lehrpraktiken. Ein Grund für diese Entwicklungen ist in seinen Augen, dass es sich bei den Umwälzungen Anfang der 1970er Jahre um eine »Revolution von Profis«³³¹ gehandelt habe. Der Autor erläutert: »It may not have been the direction of the innovations that was wrong, so much as the over-ambitious and forced pace which marched ahead of parental and political understanding and approval«.³³² Auch Peter Davey folgt in seinem Artikel aus dem Jahr 1996 dieser Argumentationslinie.³³³ Lehrer*innen und Eltern seien Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre davon ausgegangen, dass man von Grund auf eine neue Gesellschaft aufbauen könne. Dieser Vorstoß sei jedoch zum Scheitern verurteilt gewesen: »humanity can't be changed so fast and with so little consensus«.³³⁴ So sei es nicht verwunderlich, dass die anschließenden Entwicklungen im Schulbau Mitte der 1970er Jahre als eher konservativ zu verstehen seien.³³⁵

3.5.2.2 God-term »Education«

Es lässt sich zweitens beobachten, dass die Artikel entweder von den Redakteur*innen der AR Peter Buchanan, Peter Davey oder Catherine Slessor (Chefredakteurin von 2009–2015) verfasst wurden. Im Unterschied zu Leitartikeln der 1970er Jahre (in der *MANPLAN* Nr. 4 und Heft Nr. 893 (vgl. Kapitel 3.3.3 und 3.3.5)) wurden diese Artikel somit ausschließlich von ausgebildeten Architekt*innen bzw. Architekturhistoriker*innen verfasst. Progressive pädagogische Ideen werden denn auch in keinem der Leitartikel reflektiert. Vielmehr wird auf einer abstrakteren Ebene immer wieder auf eine komplexer werdende Welt verwiesen, auf die die Schule im Allgemeinen vorbereiten müsse: »The challenges remain to provide places and spaces for education that can ease the transition from the private world of home to the complex, rapidly changing world of

328 Buchanan (1982), S. 19 [Übersetzung der Autorin].

329 Davey (2002a), S. 42 [Übersetzung der Autorin].

330 Vgl. Buchanan (1982), S. 19.

331 Ebd., S. 20 [Übersetzung der Autorin].

332 Ebd. In seinem Leitartikel aus dem Jahr 1995 argumentiert Davey, dass vor allem Uneinigkeit über die Zielvorstellungen zu jenem Scheitern geführt hätte: »We all know what went wrong with this dream. [...] [I]n many countries, professional and political disagreements about the nature and aims of education threw the system into great chaos« (Davey 1995a), S. 4).

333 Vgl. Davey (1996b).

334 Ebd., S. 5.

335 Vgl. Buchanan (1982), S. 20.

wider society«. ³³⁶ Worin genau diese Komplexität besteht und welche konkreten Anforderungen diese mit sich bringt, wird dabei in keinem der Artikel näher beschrieben. In den beiden Artikeln, die in den 2000er Jahren publiziert wurden, fällt zudem auf, dass das Schlagwort »Schule« auch nicht mehr in den Überschriften zu finden ist. Die Themenhefte widmen sich schwerpunktmäßig nicht mehr nur Schulen, sondern immer häufiger auch Universitäten als weiteren Bildungseinrichtungen. Nicht nur in den Überschriften, sondern auch in Artikeln wird der Begriff der Bildung an Bedeutung immer prominenter. Dabei nimmt der Begriff hier die Form eines »pädagogische[n] god-term« ³³⁷ an. An ihn ist die Hoffnung geknüpft, die steigende Komplexität der Welt bewältigen zu können. »Bildung« gilt als Versprechen für eine bessere Welt, mit der man, wie Catherine Slessor ausführt, auch Armut und Kriminalität vorbeugen könne. ³³⁸ Die Autorin kommt zu dem Schluss: »The importance of education cannot be overestimated«. ³³⁹ Die Schule wird also in zunehmendem Maße als ein Ort wahrgenommen, der über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entscheidet. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, dass die Entwicklungen im Schulbau in »developing countries« – sowohl in der AR als auch in der ARCH+ – häufiger in den Blick geraten. Wie die Häufigkeitsanalyse der AR zeigt, berichtet die Zeitschrift ab den 1990er Jahren immer wieder über den internationalen Schulbau (Grafik 3). Zwischen 1992 und 2005 wird tatsächlich über keinen einzigen britischen Schulbau in der AR geschrieben (Grafik 4). Tabelle 1 zu den Artikeln der ARCH+ kann entnommen werden, dass auch hier etwa seit den 2010er Jahren zunehmend über Schulbauten aus der benannten Region berichtet wird. Diese Beobachtungen werden in der Analyse des Fallbeispiels in Kapitel 6 nochmals aufgegriffen.

3.5.2.3 Die Errichtung von »Particular Places« – Auf der Suche nach »Identität«

Es wird drittens von einem veränderten Schwerpunkt in der Schulbaudebatte gesprochen. Peter Buchanan erkennt eine »neue Generation« ³⁴⁰ und Peter Davey ein »neues Denken« ³⁴¹, das den Schulbau ab Mitte der 1980er Jahre prägte. Bei der Planung von Schulgebäuden würde es laut Buchanan weniger darum gehen, bauliche Grundlagen für eine progressive Pädagogik zu schaffen. Was viele Schulbauten dieser »neuen Generation« ³⁴²

336 Slessor (2004), S. 36. In ähnlichem Wortlaut schrieb Peter Davey acht Jahre zuvor: »The transition from the private world of home to the evermore complex world of wider society should be handled as sensitively by architects as it is by the best teachers« (Davey (1996b), S. 5).

337 Rieger-Ladich, »Ambivalente Adressierungen«. In seinem Vortrag geht Rieger-Ladich heutigen affirmativen Zuschreibungen zum Bildungsbegriff – insbesondere in Bezug auf Fragen sozialer Ungleichheit – nach. Er stellt infrage, »ob das Bildungssystem tatsächlich noch länger als erste Adresse gelten sollte, wenn man das Ziel verfolgt, Ungleichheit abzubauen und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern« (vgl. ebd.).

338 Vgl. Slessor (2004), S. 36.

339 Ebd. Sie beschreibt außerdem: »[I]t [education, Anm. der Autorin] is an intensely social rite of passage with school and university as crucial milestones on the long journey of self discovery [sic]« (ebd.).

340 Buchanan (1982), S. 20 [Übersetzung der Autorin].

341 Davey (1991b), S. 27 [Übersetzung der Autorin].

342 Buchanan (1982), S. 20 [Übersetzung der Autorin].

stattdessen auszeichne, sei das Streben nach einem spezifischen Ort mit lokalem Charakter und ein Bekenntnis zu Form, Material und Konstruktion.³⁴³ Peter Davey hält 1993 fest: »The schools are similarly diverse, but are in the same way devoted to making notable and particular places in which the young can gain a sense of identity«.³⁴⁴ Dieser Anspruch an das Schulgebäude, ein identitätsstiftender Ort zu sein, geht in Buchanans Text nicht ohne die Kritik einher, dass durch ein Entwerfen »von innen nach außen«³⁴⁵ und der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Innenräume ab Ende der 1960er Jahre die Außenbereiche weitestgehend ignoriert worden seien.³⁴⁶ Die Schulen, so Buchanan weiter, »sahen alle gleich aus«.³⁴⁷ In einem Leitartikel aus dem Jahr 1996 wirft Peter Davey diesen Schulen eine »displacedness«³⁴⁸ vor. Im Gegensatz dazu gehe es in der Planung von Schulbauten nun darum, »particular places«³⁴⁹ zu gestalten, die einen unverwechselbaren Charakter und Wiedererkennungswert aufweisen. Diese Begrifflichkeit wird in allen Leitartikeln der 1990er Jahre aufgeführt.³⁵⁰ In vielen Fällen richtet sich die Erwartung einer identitätsstiftenden Architektur nicht nur an den Außenbereich von Schulen, sondern auch an den zentralen Versammlungsort der Schule:

»But it was essential to evolve a way of organising space that would allow children to identify with a particular space which could be separate from others, yet which could lead by a gentle progression to a concept of the communal in the form of central hall or activity area«.³⁵¹

In einem Aufsatz aus dem Jahr 2009 nehmen Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich an, dass »die Identifikation mit einem Gebäude eine besondere Qualität von Schularchitektur«³⁵² darstelle. Die Quellenanalyse der Leitartikel der AR stützt nun die Vermutung, dass dieser Anspruch an Schularchitektur allem Anschein nach in den späten 1980er Jahren seinen Ursprung hat. Wie unterschiedlich diese identifikatorischen Prozesse operieren, wird in den Bildanalysen (vgl. Kapitel 3.5.3) genauer beleuchtet.

In den Leitartikeln lässt sich darüber hinaus beobachten, dass Äußerungen zu dem identitätsstiftenden Charakter von Schulen in Verbindung mit dem Begriff der »Community« gebracht wird, und dass dieser Begriff nach wie vor eine große Rolle in der kri-

343 Ebd.

344 Davey und Slessor (1993), S. 15.

345 Buchanan (1982), S. 19 [Übersetzung der Autorin].

346 Vgl. ebd. In den Bildern der MANPLAN sind, wie beschrieben, vornehmlich Innenräume fotografiert worden.

347 Ebd.

348 Davey (1996b), S. 5. Eine wörtliche Übersetzung erscheint mir hier nicht sinnvoll, da es sich allem Anschein nach um einen Neologismus mit einer spezifischen Aussagekraft im Englischen handelt. In den einschlägigen englischsprachigen Wörterbüchern wird als Substantivierung des Verbs (»displace«) lediglich der Begriff »displacement« aufgeführt. Am ehesten zutreffen würde meiner Meinung nach hier als Übersetzung ein Begriff wie »Deplatziertheit«.

349 Ebd. Aufgrund der Kontrastierung zum Begriff »displacedness« wurde der englische Originallaut des Wortes »particular places« hier übernommen.

350 Siehe Davey (1991b), S. 27; Davey und Slessor (1993), S. 15; Davey (1995a), S. 4.

351 Davey (1991b), S. 27.

352 van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 232.

tischen Würdigung von Schulgebäuden spielt.³⁵³ Jedoch wird hierbei interessanterweise kein Bezug zu den Ideen der »Community Education« Ende der 1960er Jahre hergestellt. Grundsätzlich wird der Begriff der »Community« – und was genau darunter auch in pädagogischer Hinsicht zu verstehen sei – keiner genauen Reflexion unterzogen.

3.5.3 Bildprogramm der AR: »A sense of identity«

In dem Bildprogramm der AR wird meines Erachtens sichtbar, wie spätestens ab der Mitte der 1980er Jahre identifikatorische Kräfte von Gebäuden zum zentralen Kriterium in der Bewertung von Schularchitektur werden. Dies möchte ich anhand von Bildanalysen ausgewählter Fotografien untersuchen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass ab Mitte der 1980er Jahre nicht nur zunehmend Schulbauten besonders bekannter Architekt*innen gezeigt werden, sondern dass über Schulen dieser Architekt*innen auch immer wieder geschrieben wird.³⁵⁴ Der Diskurs, den ich betrachte, wird also, was die Auswahl an Architekt*innen angeht, homogener und orientiert sich an prominenteren Akteur*innen als noch in den 1970er Jahren. Dabei entwickeln Kritiker wie Peter Davey oder Peter Blundell-Jones vor allem für Architekt*innen aus dem deutschsprachigen Bereich ein Interesse. Von den beiden Architekten Peter Hübner und Günter Behnisch werden in der AR zwischen 1980 und 2005 jeweils sechs Schulen besprochen. Damit zählen die beiden zu denjenigen (freien) Architekt*innen, über deren Schulbauten sogar im gesamten Zeitraum von 1968 bis 2005 am häufigsten geschrieben wurde.³⁵⁵ Bei beiden Architekten ist,

353 Siehe Davey (1995a), S. 5; Davey (1991b), S. 27.

354 Dazu zählen neben Peter Hübner und Günter Behnisch, Lucien Kroll, Herman Hertzberger, Burkard Meyer Steiger, Patkau Architects und Livio Vacchini (vgl. Tabelle 2). Vor allem über Günter Behnischs und (etwas weniger ausgeprägt) über Peter Hübners Schulbauten wurde auch im deutschsprachigen Bereich rege publiziert. Für Beiträge zu Behnischs Schulen s. bspw. Hamm, »Blaues Wunder« (1997); Luley (2000), S. 72–76. In einem Aufsatz bezeichnet Romana Schneider Behnisch gar als »unbestritten besten Schulbauarchitekten seit den fünfziger Jahren bis in unsere heutige Zeit« (Schneider (1998), S. 58). Für Texte zu Hübners Schulen vgl. bspw. Hübner, Suhan und Blundell-Jones (2005). Zu dieser Zeit wird auch der Begriff der Star-Architekt*innen hervorgebracht. Der Architekturhistoriker Claus Dreyer beobachtet 2004 etwa: »[Es] gibt [...] zurzeit eine kleine überschaubare Gruppe prominenter internationaler Architekten, die bei architektonischen Großprojekten immer wieder zu Entwürfen eingeladen und oft als Sieger auserkoren werden« (Dreyer, »Architektur als Alltags- oder Hochkultur?« (2004)).

355 Vgl. Tabelle 2. Auch über Schulbauten von Hubert Bennett wurden insgesamt sechs Artikel veröffentlicht. Dieser war hingegen Architekt im Greater London Council. Die Artikel über ihn erscheinen jedoch nur über einen Zeitraum von zwei Jahren, fünf allein davon in der MANPLAN. Hier kommen auch die von Schnell getroffenen Aussagen zur »Partisanenschaft« innerhalb von Redaktionen von Architekturzeitschriften zum Tragen (s. Kapitel 3.1): In einer E-Mail an die Autorin schildert Peter Buchanan, dass sich Peter Blundell-Jones persönlich für Peter Hübner begeistert hätte. Auch Peter Hübner beschreibt im Interview mit der Autorin eine enge Bindung zu Blundell-Jones (Peter Hübner, interviewt von Eva Zepp (2018), 594–600). In den Interviews habe ich Mitarbeiter*innen vom IfS gefragt, welche Architekt*innen sie geprägt haben. Viele von ihnen haben dabei auf Günter Behnisch verwiesen, wie z.B. Nazif Kirelli: »EZ: Und gibt es jemanden, den Sie bewundert haben [...] oder Schulbauten, über die Sie gesagt haben, »Ja, das schätzen wir?« [...] NK: Ja, Behnisch natürlich. Günter Behnisch war der Architekt damals, der sehr viele Schulen gebaut hat und Transparenz in die Schule hineingebracht hat [...] Das war Revolution, was der Behnisch überhaupt, also

so die These, eine Hinwendung zu den identifikatorischen Kräften von Schulbauten zu sehen, die jedoch durch zwei unterschiedliche Strategien adressiert werden: einmal über die Formsprache der Architektur und einmal über die Erzeugung kommunikativer Momente. Beide Strategien möchte ich anhand ausgewählter Bauten und deren visueller Darstellungen in der AR veranschaulichen.

Zunächst mache ich eine grundsätzliche Beobachtung zu der Gemeinsamkeit beider Strategien: Denn bei der Betrachtung der Fotografien wird eines auf den ersten Blick augenfällig: Während sich in dem Themenheft (Heftnummer 1025) aus dem Jahr 1982 noch Schulkinder auf dem Gelände der *Primary School Eastleigh* durch die Fotografie bewegen (Abb. 24) oder in Heft 1058 aus dem Jahr 1985 Schüler*innen in ihren Klassenzimmern der *Elson Infant School* gezeigt werden (Abb. 26), sind in Fotografien von Schulbauten ab den späten 1980er Jahren bis zum Jahrtausendwechsel nur sehr selten Nutzer*innen der Gebäude zu sehen. Die Abwesenheit der Nutzer*innen ist in diesem Zeitraum ein zentrales Merkmal in der Darstellungsweise von Schulgebäuden in der AR. Gleichzeitig rückt der materielle Raum in seiner architektonischen Gestaltung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Er wird zum wesentlichen Träger der Identifikation.

3.5.3.1 Materialität und Expressivität

Mit der Analyse ausgewählter Fotografien von Schulbauten der Architekten Burkard/Meyer³⁵⁶, Zvi Hecker und dem bereits genannten Günter Behnisch möchte ich die erste Strategie veranschaulichen, mit der identifikatorische Prozesse einhergehen.

Schon auf einer der ersten Fotografien³⁵⁷ der schweizerischen Kantonsschule Wöhlen vom Architekturbüro Burkard/Meyer und Santiago Calatrava springt einem ein eigenwilliges Vordach förmlich ins Auge, das sich elegant über dem Eingangsbereich der Schule auffächert (Abb. 27). Eine skelettartig anmutende Dachkonstruktion schwingt sich gleichfalls in großen Bögen über die Versammlungshalle im Inneren der Schule (Abb. 28). In dieser Abbildung wird das Dach zum Hauptakteur der Fotografie. Dieses erstreckt sich über die gesamte Breite des Fotos. Durch ihre parabelförmigen, seriellen Bahnen erzeugt die Konstruktion eine ganz eigene Bilddynamik, die sich von der rechteckigen Formsprache der Fenster, Türen, Wandplatten und der streng ausgerichteten Stuhlreihen abhebt und unseren Blick immer wieder in den oberen Bereich des Bildes lenkt. Die Fenster und besonders die Oberlichter (und bei Dunkelheit der Deckenleuchter, der in der hinteren rechten Ecke zu sehen ist) sind ein zentrales Element einer sorgfältig durchdachten Lichtdramaturgie: Sie sorgen für ein lebhaftes Spiel aus Licht,

nicht nur an Schulen, sogar im Bundestag, geplant hatte« (Nazif Kirelli und Martin Dietz, interviewt von Eva Zepp (2018)). Behnisch hatte in den 1950er- und 1960er Jahren einen Schwerpunkt auf Schulbauten gelegt. Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren habe sich der Anteil an Schulen in seinem Werk zunächst auf 40 % und schließlich auf 30 % verringert. Der Schulbau habe im Werk von Günter Behnisch einen deutlich höheren Anteil als der des Schulbaus insgesamt am allgemeinen Hochbauvolumen (vgl. Spieker (2005), S. 39). Schulbau habe laut Spieker darüber hinaus das Werk Behnischs maßgeblich geprägt: Behnisch »gelange nicht zuletzt über die Beschäftigung mit dem Schulbau zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen, die auf sein gesamtes Werk ausstrahlen sollten« (ebd., S. 46).

356 Es handelt sich hier um einen Zusammenschluss der Architekten Urs Burkard und Adrian Meyer.

357 Der Name des*r Fotograf*in wird nicht genannt.

Schatten, kühlen und warmen Farbtönen in dem grazilen Strebewerk. In dieser Dynamik scheint sich jedoch kein okkasionelles Moment zu entfalten. Sie wirkt vielmehr als das Ergebnis einer wohl kalkulierten Komposition aus Lichteinfall und Perspektive, die sich mit einer ähnlichen mathematischen Genauigkeit berechnen lässt, wie die geometrischen Formen des Raums selbst. Insgesamt vermittelt die Fotografie den Eindruck jener räumlichen Erhabenheit³⁵⁸, die man bspw. von gotischen Sakralbauten kennt. Gleichzeitig wird insbesondere bei der Strebewerkkonstruktion die Funktionalität nicht klar. So ist darüber eine weitere Dachkonstruktion zu sehen und es erscheint fraglich, inwiefern die Streben tatsächlich tragende Bauelemente sind.

Auch in den Fotografien des Schulbaus einer Förderschule im baden-württembergischen Bad Rappenau von Günter Behnisch ist es das keilförmige Dach, das zunächst Aufsehen erregt. Mit scharfen Konturen ragt es selbstbewusst in einen satten blauen Himmel (Abb. 29) und wird auch hier zum selbstständigen Gestaltungselement. Abb. 30 zeigt den Treppenverlauf in die Eingangshalle des Schulbaus. Mit der Ausrichtung zum Außenraum hin und der spezifischen Beleuchtungssituation unterstreicht der*die Fotograf*in das, was als »Markenzeichen«³⁵⁹ des Architekten Günter Behnisch bezeichnet wird.³⁶⁰ Hier begegnet man Innenräumen, die vom Licht regelrecht durchflutet sind und vollkommen transparent anmuten. Diese Transparenz vollzieht sich auch in der Fotografie selbst – und zwar in doppelter Weise: Zum einen leiten zwei strenge visuelle Direktiven unseren Blick. Am oberen Rand des Bildes spitzt sich die Blickrichtung gen Himmel zu. Im unteren Bereich folgt unser Blick dem steilen Treppenverlauf nach unten. Der Blick der Betrachter*innen wird im oberen Bereich zwar in eine steil zulaufende Ecke hineingeführt, jedoch verfängt sich dieser dort nicht, sondern wird in den Außenbereich, auf den der Winkel so markant hindeutet, freigegeben. Im unteren Bereich des Bildes löst sich der Blick im Atrium auf. Hier wird der Preis für das lichtdurchflutete Obergeschoss erkennbar: Je heller dieses beleuchtet ist, umso dunkler wird das Erdgeschoss. Diese beiden divergierenden Blickführungen rufen den Eindruck eines Raumes hervor, der sich vor unseren Augen förmlich auseinanderklappt und ein ausgeprägtes Volumen sowie eine bemerkenswerte Durchsicht erzeugt. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass es mit dem Atrium gerade eine der Hauptaktionsflächen der Nutzer*innen ist, die in der Fotografie verschattet ist, während der skulpturale Fensterraum oberhalb der Galerie, der kaum als Ort der alltäglichen Nutzung gelten kann, überaus klar in Erscheinung tritt.

358 Für eine zeitgenössische Auseinandersetzung mit der ästhetischen Kategorie der Erhabenheit in der Architekturdiskussion s. bspw. Ursprung, »Crystal Palace und Moby Dick« (2017). Ursprung gibt eine kurze Übersicht über die Begriffsrezeption und setzt sich in seinem Aufsatz dann primär mit dem Phänomen des »Industriell-Erhabene[n]« Mitte des 19. Jahrhunderts auseinander (ebd., S. 16).

359 N. N., »Der Meister des Lichts« (2010b).

360 Günter Behnischs Vorliebe für luftige Glaskonstruktionen wird in den Interviews mit Zeitzeug*innen vom IfS durchaus kritisch gesehen: »[I]m Sommer zu heiß, im Winter zu kalt – das waren auch die Behnisch-Schulen zum Teil. [...] Behnisch hat eine kleine Grundschule Grundschule in Oppelsbohm gebaut, [...] zu der man dann damals auch hingepilgert ist. Voll verglast. Sie glauben nicht, was da im Sommer los war. [...] Irgendwann haben sie dann mal Jalousetten gekriegt. War auch nicht besser« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018)).

Zum anderen werden in der Fotografie die baulichen Techniken, die diese Transparenz erst ermöglichen, ebenfalls akzentuiert. Die Perspektive fordert die Betrachter*innen geradezu auf, die Tragkonstruktion dieses Gebäudes zu erforschen. Das Bild wird von filigranen Gitterträgern, gelochten Stahlträgern und Treppengeländern mannigfach und in beinahe allen denkbaren Neigungswinkeln durchzogen. Sie gehören zu den konstitutiven Elementen der fragmentierten Bildoberfläche – unser Blick kann sich ihnen kaum entziehen. Vor allem auf der rechten Seite des Bildes bilden die Stützen visuell eine dichte Netzstruktur. Sie sind die Elemente, die die vorgesetzte Glasfassade tragen, auf die Behnisch in seinen Bauten immer wieder zurückgegriffen hat. Die neuen Möglichkeiten der Konstruktion werden in dieser Fotografie effektiv in Szene gesetzt.

In einer Fotografie des Neubaus des katholischen St. Benno-Gymnasium in Dresden (Abb. 31) – ebenfalls ein Schulbau von Behnisch – durchschneidet ein Stützpfeiler die Bildfläche der Fotografie radikal und drängt sich förmlich in den Bildvordergrund. Der Pfeiler ist aus einer so nahen Perspektive aufgenommen worden, dass er beinahe aus dem Bildraum in den Raum der Betrachter*innen hineinragt. In der makellosen Oberflächenlackierung, deren Farben an die eines Mikadostabs erinnern, glänzen Lichtspiegelungen einer offenbar frontalen künstlichen Lichtquelle, die diesen Pfeiler in einem theatralischen Gestus vom verschatteten Mittelgrund abheben und ihn übernatürlich plastisch wirken lassen. Dass sich die Fotografie über eine gesamte DIN-A4-Seite erstreckt, steigert diesen Effekt nochmals. Ein statisches Bauteil wird in dieser Fotografie zum Hauptdarsteller. Was die Abbildung im Heft betrifft, ist auch interessant, dass die Streben einzelne, aneinandergrenzende Flächen bilden, die von den Redakteur*innen für die Bildbeschriftung genutzt werden. Dadurch wird der Eindruck eines explizit für den Zeitschriftenabdruck erstellten Bildes verstärkt.

Eine besondere Aufmerksamkeit in der AR erfuhr in den 1990er Jahren die vom israelischen Architekten Zvi Hecker entworfene Heinz-Galinski-Schule in Berlin (Abb. 32). Über die Grundschule der jüdischen Gemeinde wurden im Zeitraum von drei Jahren gleich drei Artikel veröffentlicht.³⁶¹ Die Gebäudekritik von Peter Cook aus dem Jahr 1996 wurde mit zahlreichen Fotografien von Christian Richters bebildert. Eine stille, von imposanten Bäumen strukturierte Schneelandschaft ist hier die Kulisse für das spektakuläre Gebäude, deren Konzeption in deutschsprachiger Forschungsliteratur auch als »Höhepunkt unter den neueren Schulbauten in Deutschland«³⁶² gedeutet wird. Wie in einem White Cube scheint die Schneelandschaft sich als Raum zu »neutralisieren«, um die dekonstruktivistische Formensprache des Schulgebäudes in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Die Architektur der Schule, die in der AR aufgrund der Formsprache ihres Grundrisses auch als »cosmic sunflower«³⁶³ bezeichnet wird, besteht aus einem Konglomerat verschiedener geometrischer Formen und Symbole. Auch die Fotografien

361 Vgl. Davey, »Cosmic Sunflower« (1993a); ders., »The sunflower opens« (1995c); Cook, »Scholastic Sunflower« (1996). Auch in wissenschaftlichen Fallstudien erfährt die Schule eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. bspw. Walden und Borrellbach (2002); van den Berg und Rieger-Ladich (2009b)).

362 Luley (2000), S. 111.

363 Die Schule wird in zwei Artikeln der AR so benannt (vgl. Davey (1993a); Davey (1995c); Cook (1996)). Das Bild der Sonnenblume geht offenbar auf den Architekten selbst zurück, der dieses auch für frühere Bauten angewendet hat. Die Pflanze interessierte ihn nicht nur, weil Sie in seinem Heimatland Israel weit verbreitet ist, sondern u.a. auch weil die Ausrichtung der Samen der mathematischen

zeigen immer nur einzelne, rätselhafte Fragmente des Schulgebäudes, die eher wie einzelne Raumsplitter anmuten. Auch bei genauerem Betrachten der Fotografien will sich keine konsistente Raumvorstellung der Schule zusammenfügen. Gleichzeitig wirken die feingliedrigen Verästelungen in den Baumspitzen ihrerseits wie filigrane Skulpturen. Sie entfallen eine distanzgebietende Aura; so als könne man an das Gebäude nicht näher herantreten. Andererseits unterstützen sie den Eindruck eines ganz auf Anschaulichkeit ausgerichteten Bildprogramms. Eigentlich, so der Eindruck, besteht diese Fotografie selbst aus vielen einzelnen Bildern.

Die AR zeigt mehrheitlich Bilder des aufregend anmutenden Außenbereichs der Schule. Einblick in den Innenraum erhalten die Betrachtenden u. a. durch die Fotografie zweier Flure, von denen einer (Abb. 33) durch die kleinen Fenster, das unnatürliche Licht von Leuchtröhren und die außenliegenden Stromleitungen eher aussieht wie die Gänge einer U-Bahn-Station. In den Fotografien sind nicht nur keine Nutzer*innen zu sehen, auch auf die Darstellung von Klassenzimmern oder Aufenthaltsräumen wird, wie in einem Großteil der Artikel, die zwischen 1980 und 2005 veröffentlicht werden, ganz verzichtet.³⁶⁴ Vor diesem Hintergrund wirkt die Einschätzung Daveys, dass das Schulgebäude nicht »nur«³⁶⁵ auf den Tagesablauf ausgerichtet sei, wie eine Untertreibung. Viel eher entsteht der Eindruck, als träten kulturalisierte Nutzungspraktiken ganz hinter dieser »Entwurfsarchitektur«³⁶⁶ zurück. Die Untersuchungen der Kunstwissenschaftlerin Karen van den Berg leisten dieser Argumentation Vorschub. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2014 stellt sie nach einem Besuch der Schule fest, dass »die Schulleitung mit dem prominenten Gebäude aufgrund der von ihr an verschiedenen Stellen diagnostizierten Dysfunktionalität«³⁶⁷ hadere. Eine zentrale Funktion der Schule wird in der kritischen Würdigung Peter Daveys daher auf einer ganz anderen Ebene verortet. Demnach sei die Schule als eine »Metapher einer noch größeren Aufgabe« zu verstehen, die »eine optimistische Perspektive für die jüdische Gemeinde in Berlin« darstelle.³⁶⁸ Damit greift Davey auf eine Beschreibung des Jury-Mitglieds Daniel Libeskind zurück, der zu dieser Zeit selbst Architekturen entwarf, die als »walk-in sculptures« bezeichnet werden. Insgesamt betont die Darstellungsweise der Schule in der AR in meinen Augen die »szenographische Bildhaftigkeit«³⁶⁹, mit der man sogenannte »Signature Architec-

Abfolge des Goldenen Schnitts folge (vgl. Belogolovsky, »Interview with Zvi Hecker: ›Good Architecture Cannot Be Legal; It Is Illegal!‹« (2016)).

364 Hinweise zur Gestaltung der Klassenräume finden sich in einem Aufsatz von Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich. Sie stellen in ihrer Analyse des Gebäudes fest, dass die Klassenzimmer »im Gegensatz zur äußeren Erscheinung des Gebäudes konventionell« gestaltet sind (van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 233).

365 Vgl. Davey (1993a), S. 72.

366 van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 236.

367 van den Berg (2014), S. 93. Diese Aussage bezieht sich auf ein Gespräch der Autorin mit der Schulleitung. Vgl. hierzu auch van den Berg und Rieger-Ladich (2009b). Auf Defizite des Entwurfs von Hecker im täglichen Gebrauch weist auch Luley hin (vgl. Luley (2000), S. 112).

368 Davey (1993a), S. 72 [Übersetzung der Autorin].

369 Erben, *Architekturtheorie* (2017), S. 124.

ture«³⁷⁰ im Allgemeinen in Verbindung bringt. Damit meine ich, dass eine Tendenz besteht, materiell äußerst stark konturierte Schulbauten mit exzentrischen Formen zu zeigen und dies durch bildnerische Mittel wirkmächtig in Szene zu setzen (vgl. für weitere Beispiele Abb. 34 bis 36). Dazu passt auch, dass hier kaum Räume pädagogischer Praxis gezeigt werden, sondern eher repräsentative Orte wie Außenbereiche, Eingangs- und Versammlungshallen und (einige wenige) Schulbibliotheken. Die Architektursoziologin Heike Delitz wendet in ihren Überlegungen zur »[s]ymbolische[n] Eigenlogik und Materialität von Architektur«³⁷¹ ein, dass nach der genuinen Logik des Mediums der Architektur die Materialität von Gebäuden – anders als es bspw. Charles Jencks behaupte – nicht in Visualität aufgehe.³⁷² Zum Verständnis eines Gebäudes sei »[i]mmer [...] die eigene *Bewegung* nötig, sei es imaginär oder real. Architektur wird gesehen, durchschritten, betastet; wir liegen, sitzen stehen in ihr«.³⁷³ Die Architektur affiziere Menschen demnach im Wesentlichen durch den Körperbezug.³⁷⁴ Diese »Affektivität«³⁷⁵ wird den Schulgebäuden in den Fotografien hingegen, so meine ich, aber gerade abgesprochen. Ein Affiziert-Sein stellt sich möglicherweise über die ästhetischen Effekte des Gebäudes ein; ein Zugang, in dem sich ein menschlicher Körper zu dem Gebäude verhalten oder in ihm bewegen können, bleibt jedoch verwehrt.

3.5.3.2 Community und Kommunikation

Identifikatorische Kräfte werden, so die These, noch über eine weitere Strategie adressiert. Vorneweg sei jedoch darauf verwiesen, dass diese Strategie in deutlich weniger Artikeln zu Schulbauten in der AR zum Vorschein kommt und damit auch deutlich weniger prominent ist. Dennoch ist sie ausschlaggebend, um die in der AR entstehende Bildpolitik zum Schulbau der 1990er und 1980er Jahre auch mit ihren Zwischentönen zu beschreiben. Ich konzentriere mich hier jedoch auf nur einen Artikel zu einem Schulbau von Peter Hübner, den ich als repräsentativ für abweichende Positionen erachte.³⁷⁶

In den Fotografien zu diesem Artikel ist ein anders gelagertes Bildprogramm zu erkennen. Auch hier steht der materielle Raum, an den identifikatorische Prozesse gebun-

370 Ebd. Der Architekt und Architekturtheoretiker Charles Jencks spricht diesbezüglich auch vom Phänomen des »Iconic Building« (Jencks, *The Iconic Building* (2005), S. 7) und prägte den Begriff des »Bilbao-Effekts« (ebd.).

371 Delitz (2009), S. 85.

372 Vgl. ebd., S. 86f.

373 Ebd., S. 87 [Hervorhebung im Original].

374 Ebd. Vgl. dazu auch meine Ausführungen zu Merleau-Ponty in Kapitel 3.3.3.2.

375 Ebd.

376 Die Analyse der Fotografien berücksichtigt, dass es sich um die Darstellung einer Waldorfschule handelt, die ganz eigenen ästhetischen Gestaltungskriterien unterliegt und bei denen es zu den Gepflogenheiten gehört, dass sich Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen in die Gestaltung der Schulräume einbringen. Dennoch ist das hier analysierte Bildprogramm exemplarisch und geeignet, wesentliche Charaktereigenschaften der hier skizzierten Strategie herauszuarbeiten. Grundsätzlich fällt auf, dass ab den 1980er Jahren in der AR des Öfteren über Montessori- und Waldorfschulen berichtet wurde (vgl. ein Artikel zu den Apollo Schools in Amsterdam im Januar 1985, zur Christina-Morgenstern-Schule in Reutlingen im März 1987 oder zur Steiner School in Stavanger im August 1996), was ein Interesse an alternativen Auffassungen von Architektur und Bildung erkennen lässt.

den sind, im Vordergrund. Obwohl die Überschrift des Artikels »Human Hübner« lautet, sind auch in diesen Fotografien keine Nutzer*innen zu sehen. Das »Humane« offenbart sich in diesen Fotografien jedoch auf andere Weise: So steht auch hier die Identifikation mit dem Gebäude im Vordergrund. Diese wird jedoch nicht über eine einmalige, unverwechselbare Formensprache, sondern über das Versprechen von Kommunikation und einer Gemeinschaft erreicht. Auf den Fotografien der Waldorfschule³⁷⁷ in Kirchheim aus dem Jahr 2004 wird zwar der Außenbereich der Schule gezeigt, indes wird dieser aus einer weit weniger spektakulären Perspektive aufgenommen. Die erste Fotografie des Artikels, die auch kein eigens engagierter Fotograf, sondern der Autor Peter Blundell-Jones selbst aufnahm, zeigt nicht als erstes den klassischerweise als repräsentativ geltenden Eingangsbereich, sondern die der Straße abgewandte Seite der Schule (Abb. 37). Die Tatsache, dass durch die Aufnahme rechts der Mitte eine Straßenlaterne mit Verkehrsschildern verläuft, hat das Redaktionsteam und den Fotografen wohl wenig gestört. In den darauffolgenden Bildern blickt man vornehmlich in Innenbereiche, die ein bestimmtes kommunikatives Moment suggerieren: Auf Abb. 38 schaut man in den oberen Bereich des sogenannten »Marktplatzes« der Schule, in dem eine Konferenzbestuhlung zu sehen ist, die zum zentralen Bildmotiv wird. Die Stühle sind in unregelmäßigen Abständen von dem Tisch entfernt und einander zugewandt, wodurch eine kommunikative Mitte entsteht. Generell fällt auf, dass sich die Bestuhlung in den Mittelgrund des Bildes zurückzieht, anstatt sich im Vordergrund zu präsentieren. Zwar werden die Betrachtenden nicht Zeug*innen eines Gesprächs oder einer kommunikativen Situation der Nutzer*innen, jedoch wird hier die Möglichkeit eines solchen Aktes suggeriert, der in einer offenen Atmosphäre stattfindet.

Auf einem der Tische liegt ein kleiner Korb, in dem eine Serviette mit einem Sonnenblumendruck zu sehen ist, etwas abseits davon liegen zwei Stapel Bücher. In einem Regal im Hintergrund sind Tontöpfe, eine Papierrolle und weitere Gegenstände zu sehen, die an Materialien aus dem schulischen Kunstunterricht erinnern. Das Dargestellte wird hier mit einem stärkeren Interesse an seiner Alltäglichkeit dargestellt. Auch ist dieses nicht von einem zeitlichen Kontext losgelöst: Betrachter*innen bekommen eher das Gefühl, dass erst vor kurzer Zeit ein Gespräch oder ein gemeinsames Essen stattgefunden habe, so als seien die Nutzer*innen gerade erst gegangen. Es entsteht der Eindruck einer möglichen handelnden Gemeinschaft.

Abb. 39 ist eine der wenigen Fotografien, die im Zeitraum von 1980 bis 2005 überhaupt einen Klassenraum von innen zeigen.³⁷⁸ Betrachtende begegnen hier erneut einer kommunikativen Situation: Dieses Mal blicken sie nicht auf eine kommunikative Mitte,

377 Da eine Waldorfschule porträtiert wird, liegt die Vermutung nahe, dass es sich um einen reformpädagogischen Einzelfall handeln könnte. Trotz dieses möglichen Einwands erachte ich die Analyse hier als sinnvoll um zu zeigen, dass die Berichterstattung nicht eine einzige kontinuierliche Erzählung hervorbringt, sondern brüchig ist. Die Darstellung von Waldorfschulen über den gesamten Beobachtungsverlauf könnte Gegenstand weiterer Forschungen sein. Bei einem ersten Blick in Tabelle 2 zeigt sich bereits, dass über Waldorfschulen in der AR erst ab den 1990er Jahren berichtet wird.

378 Von insgesamt mehr als 100 Artikeln werden in nur 13 Artikeln Klassenräume von innen gezeigt (vgl. Artikel aus den folgenden Heftnummern: 1022; 1058; 1085; 1123; 1125; 1135; 1184; 1194; 1207; 1227; 1228; 1294; 1295).

sondern stehen selbst im Zentrum davon: Mit Blick auf den Tafelbereich ist ein halber, lose arrangierter Stuhlkreis zu sehen, wodurch auch hier der Eindruck einer Gemeinschaft hervorgerufen wird. Unser Blick wandert über viele kleinen Gegenstände, die in dem Klassenraum zu sehen sind. Ähnlich wie auf der Fotografie aus der Schule in Haaren (Abb. 15) sind die Tische hier an die Seite gerückt, wodurch eine weniger formale Raumsituation entsteht. Das Lehrerpult ist als Jahreszeitentisch gestaltet: Auf einer Tischdecke stehen unterschiedliche Pflanzen, dekorative Kugeln und eine Wasserflasche. Auch das Regal rechts im Bild ist mit einer Decke umhängt. Darauf befinden sich weitere Pflanzen und das Modell einer Pyramide, die wahrscheinlich die Nachbildung jener Pyramide ist, die auf einer Fotografie an der Wand zu sehen ist. Auf der rechten Seite des Bildes befindet sich eine Musikanlage und weiteres Unterrichtsmaterial. Auch hier entsteht der Eindruck, dass der Unterricht soeben beendet wurde, Kinder und Lehrer den Raum gerade erst durch die offene Tür des Klassenzimmers verlassen hätten.

In der letzten Abb. (Abb. 40) schauen die Betrachtenden nicht nur auf die Grundmauern einer kleinen Außenanlage, sondern erblicken auch den Betonmischer, Baumaterial und Werkzeug, mit denen an dem noch nicht fertigen Gebilde wohl noch gearbeitet wird als Zeichen für eine konkrete, noch stattfindende Baupraxis. Passend dazu schildert Blundell-Jones in seiner Würdigung des Gebäudes: »Teachers and parents joined in for the finishing works, some of which are still going on, including floor mosaics, sculptural tiles, stained glass and interior painting with colour washes.«³⁷⁹ Die dargestellten Räume treten – im Gegensatz zu den oben beschriebenen Fotografien – nicht als bloße Anschauungsobjekte in Erscheinung. Sie werden hier so dargestellt, als ob ein Sinn des »Gemeinschaftens«³⁸⁰ und ein kommunikatives Potenzial in sie eingeschrieben wäre. Trotz des Gemeinschaftssinns, der fester Bestandteil der planerischen Praxis von Hübner ist, wird die Gemeinschaft in den Darstellungen zwar angedeutet, sie bleibt jedoch merkwürdig körperlos und unsichtbar.

3.5.3.3 Schulbauten als Metaphern

In dem hier analysierten Bildprogramm spiegelt sich das in den Leitartikeln geäußerte Interesse an »particular places« im Schulbau deutlich wider. Es verweist auf eine Identitäts- und repräsentationslogische Denkweise, die in der Debatte immer stärker in Erscheinung tritt. Darin kommen die Räume ganz ohne Nutzer*innen aus. Die identifikatorischen Kräfte werden vor allem in der materiellen Gestaltung der Bauten verortet. Einerseits wird dabei ein Fokus auf eine expressive Formensprache, die Konstruktionsweise und Materialität der Schulbauten gelegt.³⁸¹ Andererseits gibt es vereinzelt Beispiele, die den Schwerpunkt darauflegen, Momente einer handelnden Gemeinschaft herauf-

379 Blundell-Jones, »Human Hübner« (2004), S. 50.

380 Dieser Neologismus wurde 2018 von der ARCH+ in eine breitere architektonische Diskussion eingeführt. Demnach beschreibt der Begriff die »Schaffung und Bewirtschaftung materieller und immaterieller kollektiver Ressourcen und Räume als Grundlage demokratischer Teilhabe« und wird hier auch in diesem Sinne verwendet (Gatti et al., Hg., »Kuratorisches Statement« (2018). Vgl. darüber hinaus Gruber und Ngo, »Die umkämpften Felder des Gemeinschaftens« (232)).

381 Laut Heike Klünker werden auch im deutschsprachigen Diskurs um Schulbau Forderungen nach einer »Durchschaubarkeit der Konstruktion« oder der »sinnliche[n] Erfahrbarkeit der Materialien und Raumformen« in den 1980er Jahren immer wichtiger (Klünker (1994), S. 14).

zubeschwören. Die Bauten verkörpern durch ein unverwechselbares Formenrepertoire oder eine behauptete Gemeinschaft eine spezifische Sinnzuschreibung und Identitätsstiftung.

In Rückgriff auf Überlegungen aus den Kulturwissenschaften kann man auch etwas über die strukturellen Merkmale und die Tonalität der Identitätsstiftung in Erfahrung bringen, mit der in den Bildern offenbar operiert wird. Der Begriff der Identität wird, obwohl er in beinahe allen Leitartikeln mehrfach auftaucht, nicht weiter reflektiert. Was also tatsächlich unter Identität verstanden wird und wie diese überhaupt durch Architektur vermittelt werden kann, wird nicht thematisiert. Das Bildprogramm gibt hier entscheidende Hinweise: Die Abwesenheit der Nutzer*innen in den Bildern erweckt den Eindruck, als werde Identität hier als ein von ihren einzelnen Träger*innen weitestgehend losgelöster Komplex verstanden. Damit ähnelt diese Form der Identität der Theorie der »kollektiven Identität«³⁸², die die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann entwickelt hat. Hier formt sich das Selbstbild nicht durch »einen eigenständigen Sinnentwurf«³⁸³ der Individuen, sondern durch die Übernahme bereits vereinbarter kultureller Muster.³⁸⁴ Diese Überlegungen möchte ich anhand eines weiteren Beitrags in der AR veranschaulichen.

So bleibt das Fehlen der Nutzer*innen von Leser*innen der Zeitschrift nicht unbeachtet. Im Jahr 1997, also ungefähr in der Zeit, in der die oben besprochenen Fotografien veröffentlicht wurden, äußern J.A. und C.F.K. Voelcker³⁸⁵ in einem Leserbrief ihren Unmut:

»Looking at the AR, I am struck again by the lack of people. I ask [...] how can a thermal bath make sense without bathers enjoying the water, and a school without its children? All the buildings you feature are devoid of people. Please, can you tell me why you have this editorial policy. I do not imagine that the architects concerned believe their buildings make sense without users, so it must be a standpoint which originates from either yourself or from your photographers and presumably you have control over the pictures you commission.«³⁸⁶

Dabei kann nicht geklärt werden, ob es sich um eine Einzelposition innerhalb der Leser*innenschaft handelt. Jedoch sieht die Redaktion es offenbar als begründet an, diesen Leser*innenbrief zu veröffentlichen und – das ist in der Rubrik, wie es sich mir darstellt, nicht üblich – auch darauf zu antworten:

»We have no policy of photographing buildings without people in them. The problem is technical. To try to explain buildings with the greatest clarity, architectural pho-

382 Assmann beschreibt in ihrem Aufsatz u.a. das Konzept der nationalen Identität, das eine Form kollektiver Identität sei (vgl. Assmann, »Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht« (1994), S. 22f.).

383 Ebd.

384 Vgl. ebd.

385 Eine Personensuche hat ergeben, dass es sich bei diesen Personen vermutlich um zwei Architekt*innen aus Gwynedd (Wales) handelt. Obwohl der Brief in der »Ich-Form« geschrieben ist, unterzeichnen ihn zwei Personen.

386 Voelcker und Voelcker, »Bring Back People Power« (1997), S. 18.

tographs should have maximum depth of field [...] Long exposure times mean that people in the photographs will usually be more or less blurred because animate beings are almost always moving (unless they are posed). While we have no objection to some blurs, most photographers loathe to incorporate them, for they are unpredictable and can ruin a painstakingly composed picture [...]. Large numbers of blurs, which you would get when photographing a public building at a busy time, would make a photograph unusable.«³⁸⁷

Über diese Reaktion des Chefredakteurs Peter Davey wären viele unterschiedliche Beobachtungen zu machen. Was an dieser Stelle besonders aufmerken lässt, ist, wie Davey eine »policy« zur Fotografie explizit verneint, um sie im Anschluss eigentlich zu bejahen. Denn indem die AR die Priorität auf eine höchste »clarity« der Fotografien legt, sind die Grundzüge einer allgemeinen Strategie im Grunde genommen bereits definiert: Eine penibel (»painstakingly«) erarbeitete Komposition eines technisch perfekten Bildes ist das zentrale Anliegen. So viel Wertschätzung für die Arbeit der Fotograf*innen hier auch artikuliert wird, so wird in dieser Antwort doch gleichzeitig die Möglichkeiten der Fotograf*innen auf handwerkliche Fertigkeiten reduziert. Die Fähigkeit, gewisse Stimmungen oder Interaktionen zu erfassen, spontane Situationen zu erkennen, ein Gespür für den »richtigen« Moment zu haben, werden als mögliche Beurteilungskategorien beispielsweise nicht erwähnt. Es entsteht der Eindruck, als gebe es nach diesem Verständnis sehr wohl die eine Form einer »brauchbaren« Fotografie und diese wäre an genauen Parametern messbar.

Auch wenn die analoge Fotografie in den 1980er und 1990er Jahren im Vergleich zu den 1970er Jahren viel weiter fortgeschritten war, lässt sich der Wandel im Duktus der Bilder nicht allein mit dem technischen Fortschritt begründen. In den 1920er und 1930er Jahren ist das Magazin schon einmal bekannt dafür gewesen, die Moderne durch spektakuläre Fotografien maßgeblich mitvoranzutreiben (vgl. Kapitel 3.2.2). Damals haderte der Chefredakteur, zumindest nach eigenen Angaben, mit den Bildern der bereits erwähnten Fotografen Mark Oliver Dell und H. L. Wainwright, die ebenfalls alleine auf die materielle Gestaltung der Gebäude ausgerichtet waren, aus einem ganz bestimmten Grund:

»I had only one quarrel with Dell and Wainwright: on the subject of their reluctance, which all other architectural photographers seemed to share, to allow people to appear in their pictures. This was partly, I believe, due to the long exposures needed to bring out the subtle textures of materials, but it reflected too the purist outlook of the time. It was not until after the war, when the atmosphere had altogether changed, that I was able to persuade photographers and architects to show buildings with people in them.«³⁸⁸

In den 1970er Jahren, in denen durchaus wesentliche Fortschritte in derameratechnik zu verzeichnen waren (z.B. im Bereich der Blendenautomatik) und in denen auch Fotografen wie Tom Smith betonten, vor allem technische Fähigkeiten in Bildproduktion

387 Davey, »Bring Back People Power« (1997), S. 18.

388 James Maude Richards (1980), S. 137f.

und -entwicklung zu schätzen (vgl. Kapitel 3.2.2), entstanden die im vorherigen Kapitel besprochenen Bilder, in denen eine deutliche Hinwendung zu sozialen Situationen und Nutzungspraktiken in Schulgebäuden erkennbar wird. Die Argumentation Daveys, dass man Fotografien ohne Menschen alleine aufgrund neuerer technischer Möglichkeiten zeigt, erscheint mir vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt glaubwürdig. Auch wenn Davey die »policy« – keine Nutzer*innen zu zeigen – abstreitet und mögliche Veränderungen in der Darstellungsweise mit technischen Innovationen und den Vorlieben der Fotograf*innen begründet, handelt es sich hier meiner Meinung nach doch um ein explizites und im Vergleich zu den 1970er Jahren verändertes programmatisches Interesse, mit dem an Fotografien von Schulbauten herangetreten wird. Die Fotografie zielt – anders als noch in den 1970er Jahren – nicht mehr auf die Darstellung spezifischer pädagogischer Praktiken oder Momente der körperlichen und widerständigen Aneignung ab, sondern auf die ästhetischen Effekte des physischen Schulgebäudes. Die Schulbauten nehmen in den Darstellungen die Funktion einer Metapher ein, die spezifische, von Kontingenzmomenten weitestgehend befreite Statements verkörpern.³⁸⁹ Durch dieses Streben nach Identität kommt es zu einer maßgeblichen Materialisierung des Schulgebäudes, während Nutzungspraktiken in der visuellen Darstellung gleichzeitig an Bedeutung verlieren.

Die identifikatorischen Prozesse sind hier sehr festgelegt, so als lieferten sie ein fixes Versprechen, das unabhängig von ihren Nutzer*innen und vermutlich auch durch zeitliche Kontexte hindurch bestehen könnte. Damit steht das von mir gedeutete Identitätskonzept im Gegensatz zu zeitgenössischen Überlegungen von postmodernen Identitätsmodellen, wie sie von der bereits erwähnten Aleida Assmann oder vom Soziologen Stuart Hall entwickelt wurden. Letzterer nimmt an, dass kulturelle Identitäten sich stets im Prozess des Werdens und nicht im Zustand des Seins befinden.³⁹⁰ Daran anschließend lässt sich festhalten, dass hier nicht das »Werden« der Schularchitektur mit ihren sozialen Prozessen gezeigt wird, sondern ein ewiges »Sein« der Architektur, die sich in einer fixen, idealtypischen Ausformung in unsere Wahrnehmung einschreibt. Grundsätzlich entsteht der Eindruck, als komme es durch die Aufladung mit repräsentations- und identitätslogischen Momenten bei (teilweise) gleichzeitiger Dysfunktionalität der Bauten einerseits zu einer Überforderung von Nutzer*innen und andererseits auch zu einer Überforderung der Vorstellung davon, was Schulbauten überhaupt leisten können.³⁹¹

389 Vgl. van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 232.

390 Vgl. Hall, »Wer braucht Identität?« (2004), S. 171. Halls Überlegungen zur Identität sind von Derridas Begriff der »différance« geprägt. Hall versteht Identität als Prozess, der sich fortwährend destabilisiert und keine »abgeschlossene Einheit« bildet. Unter Bezugnahme auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe nimmt Hall jedoch auch Abstand »von der Vorstellung einer absoluten Nicht-Fixiertheit, ohne dabei auf vollständige Fixiertheit zurückzufallen« (Supik, *Dezentrierte Positionierung* (2005), S. 53).

391 Es ließe sich diesbezüglich argumentieren, dass die AR auch bei der Darstellung anderer Gebäudegattungen keine Nutzer*innen darstellt. Diese Interpretation erhält ihre Berechtigung jedoch aus dem Vergleich mit den vorhergehenden Bildanalysen aus den 1970er Jahren.

3.6 Zwischenresümee: Quellenanalyse der 1980er und 1990er Jahre

Für die Analyse der Darstellungsweisen von Schulbauten in Architekturmagazinen der 1980er und 1990er Jahre habe ich insgesamt drei Quellensammlungen herangezogen: Einen Artikel der *ARCH+* aus dem Jahr 1982 (mit Querverweisen zu anderen Artikeln der *ARCH+*), sieben Leitartikel der *AR* sowie das Bildprogramm, das in der *AR* um das Thema Schulbau in dem benannten Zeitraum entstanden ist. Ich habe damit im Vergleich zu den ausgehenden 1960er und 1970er Jahren auf einen kleineren Quellenkorpus zurückgegriffen. Dies vor allem deshalb, da hier absolut gesehen weniger Material vorliegt.

Grundsätzlich hat sich der Eindruck einer weiterhin kontinuierlichen Berichterstattung über den Schulbau verfestigt. Offenkundig wird die nach wie vor starke thematische Berücksichtigung auch in der Herausgabe der sieben Themenhefte der *AR*. Absolut gesehen entstanden aber immerhin rund ein Drittel weniger Artikel als in den 12 Jahren zuvor. In der *ARCH+* kam es Anfang bis Mitte der 1980er Jahre zu einer Konjunktur des Themas, bevor es bis zum Ende der 1990er Jahre stark abflachte. Für das ausgewählte Material aus dem Bereich der Architekturjournalistik kann die Einschätzung, dass das Interesse seit den 1970er Jahren kontinuierlich abgenommen hätte, somit nicht bestätigt werden. Was sich allerdings abzeichnet, ist ein anders gelagertes Interesse als in den Jahren zuvor.

Bei der Analyse des Materials aus der *AR* zeigt sich zunächst, dass der Diskurs im Vergleich zu den 1970er Jahren weniger heterogen war: Über prominente Architekt*innen und ausgewählte Schulbauten wird immer wieder geschrieben, weshalb man dies auch als ein sich andeutendes Diskursmonopol bezeichnen kann. Auffallend ist dabei außerdem eine spezifische Selektion innerhalb der Autor*innenschaft: Es kamen, anders als noch in den 1970er Jahren, nun keine Pädagog*innen, sondern vornehmlich Architekt*innen, Planer*innen oder Architekturjournalist*innen zu Wort. Im Anschluss an die von Michel Foucault erforschten »Prozeduren«³⁹², die die Diskursproduktion kontrollieren, lässt sich dies als eine »Verknappung [...] der sprechenden Subjekte«³⁹³ beschreiben.

Aus der Analyse dieses Materials lassen sich folgende Schlüsse zu den Sprechweisen über die Nutzer*innen und Nutzungspraktiken von Schulbauten wie auch die Ideen von Bildungsprozessen, die dadurch entworfen werden, ziehen: In den ausgewählten Zeitschriften sind – im Gegensatz zu der programmatischen Ausrichtung in den ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahren – keine Artikel mehr zu der Theorie der Schulplanung zu finden. Stattdessen veranschaulicht die Analyse des Artikels in der *ARCH+*, dass nun Praxisprojekte im Schulbau im Fokus standen. Darin spielten Nutzer*innen nach wie vor eine wichtige Rolle. Ein konkreter Schulbau stand in dem analysierten Material im Mittelpunkt einer Nachbarschaftsinitiative. Damit wurde in der *ARCH+* nach wie vor die Rolle der Schule als städtebauliche Akteurin betont. Gleichzeitig werden durch den engen Praxisbezug nun die Interessenskonflikte thematisiert, mit denen in partizipatorischen Planungs- und Bauprozessen (diese wurden hier noch unter Begriffen wie »Selbsthilfe« oder »cooperativer [sic] Bau« verhandelt) zu rechnen ist.

392 Foucault (1991), S. 25.

393 Ebd., S. 26.

Die Leser*innen erfuhren hier auch etwas über persönliche Konstellationen in den Prozessen: So wurden in dem erläuterten Beispiel alltägliche Nutzer*innen des Schulgebäudes erst nachgelagert oder gar nicht in die Planung eingebunden. Stattdessen geht das Begehren von den Anwohner*innen des Viertels aus. Es wird also deutlich, dass nicht nur die alltäglichen Nutzer*innen, sondern weitere Interessensgruppen mit ganz unterschiedlich gelagerten Anliegen Einfluss auf derartige Prozesse nehmen. Auch in der wissenschaftlichen Literatur ist ein stärkerer Praxisbezug erkennbar.

Außerdem habe ich argumentiert, dass sich in den Leitartikeln der AR insgesamt drei Schwerpunkte abzeichnen:

1. Unter der Überschrift »Konsolidierung eines Geschichtsbildes und das ›Scheitern‹ von Ideen« habe ich erstens eine Tendenz zusammengefasst, in der eine ganz spezifische Lesart des Schulbaus der vergangenen Jahrzehnte fixiert wurde. Dabei kam es in den Artikeln teilweise zu bemerkenswerten Redundanzen. Viele der Ideen, die um den Schulbau der 1970er Jahre kursierten, wurden darin als gescheitert bewertet. Zwar ist ein Bezug zu den starren, kasernenartigen Entwurfsschemata aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Kontrastfolie³⁹⁴ bereits in den Artikeln der 1970er Jahre deutlich erkennbar (vgl. Kapitel 3.3.5), allerdings wurden diese nicht in einer derartigen Frequenz thematisiert.
2. Zweitens blieb eine tiefergehende Diskussion über progressive Ideen aus dem Bereich der Pädagogik in den Artikeln der AR in den 1980er und 1990er Jahren aus. Die Beiträge wirken im Ganzen weniger diskursiv und ohne den utopischen Impetus, der den früheren Artikeln anzumerken war. Der Bildungsbegriff, mit dem hier gearbeitet wird, hat einen affirmativen Charakter.
3. Eine weitere Veränderung liegt drittens in der Thematisierung sogenannter »Particular Places«. Darunter verstehe ich eine zunehmende Hinwendung zur materiellen Verfasstheit der Schulbauten. Während die Debatte um Schulbau in den Jahren zuvor noch maßgeblich vom pädagogischen Gestaltungswillen geprägt war, wurde nun das Streben nach einer spezifischen, wiedererkennbaren Architektur und einem Bekenntnis zu der Materialität und Expressivität der Bauten erkennbar. Die identifikatorischen Prozesse eines Schulbaus wurden zum zentralen Kriterium in der Bewertung der Qualität von Schulen.

Aufgrund der Betonung identifikatorischer Kräfte habe ich anhand von Bildanalysen untersucht, wie unterschiedlich diese bildlich inszeniert werden. Zum einen ist in den ausgewählten Bildern zu erkennen, dass dem Verständnis von Schulen als »Lernfabriken« eine klare Absage erteilt wird. Es werden keine großen Schulzentren, sondern einzelne, kleine Schulen gezeigt. Besonders fällt auf, dass ab Mitte der 1980er Jahre kaum noch Nutzer*innen in den Fotografien der Schulbauten abgebildet sind. Ihre Abwesenheit lässt sich, so habe ich ausgeführt, nicht einfach mit technischen, sondern mit programmatischen Gründen erklären. So kann eine starke Hinwendung zur ästhetischen Gestaltung von Räumen beobachtet werden, die mit dem Anspruch einhergehen, identitätsstiftende Orte zu sein. Die identifikatorischen Prozesse sollen einerseits durch

394 Vgl. dazu auch Beobachtungen von Göhlich (1993), S. 108–130.

materiell äußerst stark konturierte, monumentalisierte Orte mit expressiven Formen ausgelöst werden. Die Fotografien tragen somit zu der Schaffung von »Ikonen« der Schularchitektur maßgeblich bei.

Andererseits habe ich in den visuellen Darstellungen vereinzelt einen Sinn des Gemeinschaftens und ein gewisses kommunikatives Potenzial beobachtet und begründet, wie diese ebenso als identitätsstiftende Momente gelesen werden können. Trotz dieses Gemeinschaftssinns bleibt die Gemeinschaft selbst in den Darstellungen doch merkwürdig körperlos und unsichtbar. Die Abwesenheit der Nutzer*innen in den Bildern erweckt insgesamt den Eindruck, als werde Identität hier als eine von ihren einzelnen Träger*innen losgelöste Formation verstanden. So scheint es, als käme es durch den Anspruch auf identifikatorische Prozesse zu einer Überforderung dessen, was Schulbauten überhaupt leisten können.



4 Architektur und Teilhabe

4.1 ANARCHITECTURE | »Draw a distinction«¹

New Jersey, im Frühjahr 1974.² An einem sonnigen Frühlingstag durchdringt das rhythmische Rattern einer Stichsäge die Stille des »Bedroom Suburb« Englewood. In der Humphrey Street ist der Künstler Gordon Matta-Clark zu sehen, der, ganz oben auf einer Leiter, am Haus mit der Nummer 322 höchstpersönlich Hand anlegt. Fein säuberlich folgt die Säge in seiner Hand dem blauen Kreidestrich in der Mitte der Fassade, vom Dachfirst senkrecht hinunter zum Fundament. Wenig später befreit Matta-Clark, nun als Heroenfigur mit nacktem Oberkörper und Vorschlaghammer, mit kraftvollen Schwüngen die unteren Ecken des Hauses von ihrem Sockel. Das Haus beginnt zu Wanken und es ist der Künstler selbst, der herbeieilt und das Gewicht dieses Gebäudes in seinen Händen zu halten scheint.³ Von nun an bestimmt ein überdimensionaler, schwarzer Riss den Blick der Zuschauenden, der sich durch das weiß angestrichene Vororthaus aus den 1930er Jahren zieht. Im Inneren kehren sich die Verhältnisse um: Immer neue Einschnitte, Öffnungen, Spalten, Ritzen und Löcher bringen gleißenden Sonnenschein in die dunklen Räume, sie gewähren immer mehr Einblicke, Ausblicke und Durchsichten, »and a universe comes into being«. Was für ein Spektakel! Hier ist etwas mächtig aus den Fugen geraten. Und doch überkommt einen gleichzeitig das Gefühl, dass etwas – gerade in bzw. durch die »Fuge« – erst dabei ist, eine »Form«, einen inneren Zusammenhalt zu gewinnen.

-
- 1 Spencer-Brown, *Laws of Form* (1994), S. 3. In Sekundärliteratur lässt sich oftmals die folgende Formulierung finden, die – so wie es sich mir darstellt – jedoch auf Heinz von Foerster zurückzuführen ist: »Draw a distinction and a universe comes into being« (Pörksen, *Die Gewissheit der Ungewissheit* (2002), S. 35)). In einer Vorbemerkung zum mathematischen Ansatz seines Werkes schreibt Spencer-Brown wörtlich: »The theme of this book is that a universe comes into being when a space is severed or taken apart. The skin of a living organism cuts off an outside from an inside« (Spencer-Brown (1994) xxix [Hervorhebung der Autorin]).
 - 2 Die nun folgenden Beschreibungen basieren auf Beobachtungen zu dem Film, den Matta-Clark von seiner Performance hat anfertigen lassen (vgl. Matta-Clark, *Splitting* (New York, 1974), 16 mm Film auf DVD, Farbe, ohne Ton). Für Fotomaterial vgl. ders., *Gordon Matta-Clark* (2006), S. 144–163.
 - 3 Vgl. Hughes, *The Architecture of Error* (2014), S. 139.

Mit der Performance »Splitting« aus dem Jahr 1973 und ihren überdimensionalen Rissen bietet Gordon Matta-Clark Eintrittspunkte zu einer tiefergehenden Reflexion über das, was als Raum gilt, und über das, was Raum sein könnte. In diesem Kapitel bewegt sich die Arbeit somit vorübergehend weg von den Fallstudien. Auf den nächsten Seiten gebe ich einen kurzen Überblick über mir zentral erscheinende Strömungen und Gruppierungen der partizipatorischen Gebäude- und Stadtplanung der letzten ca. 50 Jahre, um die Fallstudien in einen historisch-gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Um bestimmen zu können, wie die Nutzer*innenperspektive im Schulbau in den Blick gerät, ist es notwendig nachzuzeichnen, wie sich die Zugriffe auf die Nutzer*innen in der Planung, in Diskussionen und Darstellungen in den breiteren Planungsdiskursen und -praktiken erneuerten. Gleichzeitig stellt das Kapitel das Scharnier zwischen den historischen (Kapitel 2 und 3) und zeitgenössischen (Kapitel 5 und 6) Analysen dar.

Matta-Clark richtete mit seinen Performances den Blick insbesondere auf die Produktion und Praxis des Erkennens von Raum. Es zeigen sich bemerkenswerte Parallelen zu den oben bereits zitierten *Laws of Form*, die der Mathematiker George Spencer-Brown nur vier Jahre zuvor, im Jahr 1969, veröffentlichte. In seinem Theorem versteht er den Akt des Unterscheidens als »Fundamentaloperation des Denkens«⁴: Alles, was entsteht, so Spencer-Brown, entsteht durch die Erzeugung von Differenz und besteht auch nur so lange, wie diese Differenz aufrechterhalten wird.⁵ Diese Differenz liegt nicht etwa bereits in einer Struktur der Dinge vor, sondern sie wird an das Treffen einer Unterscheidung als eigenständige epistemische Operation gebunden.⁶ Indem wir etwas von etwas anderem unterscheiden, schaffen wir Abgrenzungen, und dadurch treten spezifische Objekte oder Ideen erst in Erscheinung. Oder in anderen Worten: Der Weg der Erkenntnis führt durch die Loslösung, die Trennung, den Riss.

Gordon Matta-Clark zeichnet bzw. trifft diese Unterscheidung nicht nur, er vollzieht sie im dreidimensionalen Bereich, als metaphorische und räumliche Geste. Je mehr man darüber nachdenkt, umso deutlicher wird, dass der Raum, oder besser: die Räume, die Matta-Clark den Zuschauenden vor Augen führt, erst durch die Interventionen, die Unterscheidungen, die er vornimmt, zum Vorschein kommen. Das verlebte anmutende Vorstadthaus in Englewood, eines der tradierten Symbole für Formen des menschlichen Zusammenlebens, wird durch Matta-Clarks radikale Eingriffe zu einem Laboratorium skulpturaler Transformationen und bringt – je nach Position der Betrachter*in – völlig neue, fluktuierende räumliche Arrangements hervor: In seinen Fotografie-Collagen extrahiert er unterschiedliche Möglichkeiten des Raums, die Spuren der Bewohnerbiografien werden völlig neu bespielt. Dabei bleibt diffus, worauf, geschweige denn von wo die Betrachter*innen Einblick erhalten. Ein Treppengeländer

4 Pörksen (2002), S. 35.

5 Vgl. Weichart und Hoefel, »A Place for Space in Risk Research: The Example of Discourse Analysis Approaches« (2013), S. 41.

6 Vgl. Baecker, Hg., *Probleme der Form* (1993), S. 15f. Spencer-Brown »deontologisiert«, so die Politikwissenschaftlerin Renate Martinsen, demnach gewissermaßen die Operation des Unterscheidens. Die Operation des Unterscheidens als »Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis« sei in der abendländischen Geistesgeschichte keineswegs neu. In der Tatsache, dass Spencer-Browns Formenkalkül jedoch jedes ontologischen Bezugs entbehrt, bestehe die Innovation (vgl. Martinsen, »Auf den Spuren des Konstruktivismus« (2014), S. 23).

übt sich als Hangelgerüst, ein Türrahmen wird in zweifacher Hinsicht zur Falltür, das Dach kommuniziert plötzlich und auf schwindelerregende Weise mit dem Fundament. Matta-Clarks Splittings sind dabei keineswegs als bloße Demontage, als Wegnahme zu verstehen, die ungewohnte Einblicke erzeugen. Sie rufen vielmehr ein Dickicht von in sich verkeilten, doppelbödigen Überlagerungen hervor, die die Betrachtenden aus ihrer Unsicherheit und Ambivalenz nie ganz entlassen. Der Künstler selbst beschreibt, dass das Haus in »multiple, sich überlappende Lesarten von vergangenen und gegenwärtigen Situationen«⁷ umcodiert wird. Matta-Clark entwirft den Raum auf diese Weise als einen veränderbaren, stets vorläufigen Prozess, dessen jeweilige Interpretation immer nur eine *mögliche* Lesart bietet.⁸ Er liegt nicht beobachtungsfrei oder unabhängig von Entscheidungen vor, vielmehr wird der Raum, in diesem Fall das soziale Konstrukt des Wohnhauses, selbst als sozio-kulturelles Artefakt thematisiert, das von (gegen-)kulturellen Codes strukturiert und um viele weitere mögliche Lesarten ergänzt wird.⁹ Matta-Clarks Ansatz ist dabei nicht singular, sondern entwickelte sich innerhalb eines Kollektivs, dessen Name ganz im Sinne des »undoing« gegen sich selbst anschreibt: Unter dem Manifest *Anarchitecture*¹⁰ finden sich Künstler*innen, neben Matta-Clark bspw. Laurie Anderson, Tina Giroud, Jene Highstein zusammen,¹¹ die sich nichts Geringeres als die anarchistische Unterwanderung des architektonischen Kanons zum Ziel nehmen. Sie tragen mit ihren Videos, Texten, Skulpturen und Performances entscheidende Denkanstöße zur Dematerialisierung des Verständnisses von Architektur bei, und auch sie sind damit nicht allein. Als Ausdruck dieses Zeitgeists lässt sich beispielsweise auch Claude Faraldos furioser Film »Themroc« verstehen, der ebenfalls durch ortsspezifische Interventionen hervorsteicht: Der Protagonist des Films, ein aus dem Alltagstrott ausbrechender Industriearbeiter, beginnt seine Rebellion gegen zivilisatorische Zwänge

-
- 7 Wall und Matta-Clark, Interview between Wall and Matta-Clark: Rough Draft, 1976, zit.n. Walker, »Gordon Matta-Clark: Drawing on Architecture« (2005), S. 122 [Übersetzung der Autorin]. Für einen Zugang zu den Unterlagen des Originalinterviews, die beim Estate of Gordon Matta-Clark liegen, wären exklusive Zugriffsrechte notwendig gewesen. Das Interview ist laut Walker jedoch 1976 auch im *Arts Magazine* 50 im Mai 1976 erschienen, nachdem Matta-Clark dieses ausführlich redigiert hatte. Auch dieses konnte im Rahmen der Recherchen jedoch nicht ausfindig gemacht werden.
- 8 Hier sind erneut Parallelen zu Spencer-Brown zu erkennen, für den der »anfanglose Anfang« der Erkenntnis, das »immer schon Angefangen haben« in seiner Formtheorie eine zentrale Rolle spielt (Fuchs und Hoegl, »Die Schrift der Form« (2011), S. 193).
- 9 Dazu Matta-Clark: »ANARCHITECTURE-WORKING IN SEVERAL DIMENSIONS [sic]... KEEPING IT AN ONGOING OPEN PROCESS NOT FINISHING JUST KEEPING GOING AND STARTING OVER & OVER« (Note card no. 1218, 1973 zit.n. Walker (2005), S. 116).
- 10 Laut Architekturhistoriker Philipp Ursprung ist unklar, ob Matta-Clark den Namen erfunden hat, er aus den Gruppentreffen des Kollektivs entstand oder von Robin Evans Artikel »Towards Anarchitecture« in der *AA Quarterly* 1970 entnommen wurde (vgl. Ursprung, »Anarchitecture: Gordon Matta-Clark and the Legacy of the 1970s« (2011), S. 134). Für Faksimiles, die Wortspiele um den Namen dokumentieren vgl. ebd., S. 133; Anderson, »Take Two« (2011), S. 118f.
- 11 1974 veranstalteten sie eine gleichnamige Ausstellung, jedoch waren alle Beiträge, die in der 112 Greene Street gezeigt wurden, anonym (vgl. Yee und Ursprung, »Urban Interventions« (2011), S. 93). Auch sind außer der Ausstellungsankündigung keine Materialien dazu mehr auffindbar. Mark Wigley sprach daher im Rahmen eines Vortrags auch von einer Ausstellung, die eigentlich niemals stattgefunden hat (Wigley, »Intersection« (Prishtina, 19.07.2017)).

mit dem Einschlagen der Außenwand seiner Mietswohnung, in der er fortan ein anarchisches Höhlenmenschen-Dasein in »paradiesische[r] Vorsprachlichkeit«¹² führt. Ebenso wie Matta-Clark arbeitet Faraldo mit der destabilisierbaren Wirklichkeit von Gebäuden, und zwar auch dem Wohnhaus mit seinen sozialen Identitäten und den in ihm eingeschriebenen Geschichten, seinen Zwängen und Klischees, aber auch seinen Hoffnungen und Utopien.¹³ Gleichzeitig lösen sich beide von jener Wirklichkeit, wenn auch durch eine denkbar primitive, beinahe archaisch anmutende Alteration ihrer inneren Logik – dem Schnitt, dem Riss. So bringen sie nicht nur die Gebäude ins Wanken – diese kollabieren zwar nicht, könnten es aber jeden Moment tun –, sondern führen die Fragilität der allgemein anerkannten Ordnung und tradierten Lebensformen anschaulich vor Augen.¹⁴

4.2 Moderne | Postmoderne

Im Falle Matta-Clarks veranschaulicht eine neuere kunsthistorische Studie, in welchem Ausmaß die Idee der »Anarchitecture« als Gegenreaktion sowohl zum Modernismus als auch zu Matta-Clarks eigenem Studium zu verstehen ist, das er 1968 an der renommierten Cornell University im Fach Architektur mit einem Bachelor of Arts beendete.¹⁵ Seine Arbeit richtet sich nicht zuletzt gegen einen der populärsten Vertreter der Moderne, und zwar gegen keinen Geringeren als Charles-Édouard Jeanneret-Gris, besser bekannt als Le Corbusier. Sein 1927 ins Englische übersetztes Fundamentalwerk *Towards a New*

12 Scholz, »Film und die anarchistische (Ein-)Bildung« (2000), S. 92.

13 Vgl. Schmidt, »Die Zerstörung der Zerstörung: Das Kunstmuseum Liechtenstein zeigt die Gruppenausstellung »Moderne als Ruine. Eine Archäologie der Gegenwart«,« S. 39.

14 Dabei scheint die Geste des Risses geradezu paradigmatisch für die Theorieangebote zu sein, die sich zu dieser Zeit rund um Begriffe wie »Postmoderne«, »Dekonstruktion« und »kritischer Realismus« herausbilden (Für eine architekturhistorische Einordnung der Postmoderne und ihres Einflusses auf die Gegenwart vgl. Erben (2017), S. 108–126). Krisenhafte gesellschaftliche Entwicklungen wie der Vietnamkrieg, das militärische Wettrüsten im Kalten Krieg, ökonomische Wachstumsstopps oder ökologische Bedrohungen sowie die sich rasant verbreitenden elektronischen Massenmedien bringen ein zunehmend pluralistisches, inkonsistentes, bisweilen chaotisches Weltverständnis hervor. Der modernistische Glaube an einen linearen Fortschritt wird Mitte der 1960er Jahre, so beschreibt es der Architekturhistoriker Dietrich Erben, von einem »Denken in Diskontinuitäten« (ebd., S. 108) abgelöst. Die Architektur leistet einen Beitrag zu diesem Paradigmenwechsel (für den Einfluss der Architektur auf die postmoderne Theoriebildung vgl. bspw. (Arkaraprasertkul, »On Fredric Jameson« (2009)).

15 Vgl. Walker, *Gordon Matta-Clark* (2009). Hochschulen wie die Cornell University änderten die Architekturausbildung zu dieser Zeit radikal. Der britische Architekt und Hochschullehrer Colin Rowe, der dort von 1962 bis 1990 lehrte, gilt bei diesen Prozessen als zentrale Figur und prägte eine »Auffassung der Architektur als autonomes, selbstreferenzielles Zeichensystem, das eher durch Form und Struktur als durch historische Prozesse und Typologien zusammenhing« (Ursprung, *Der Wert der Oberfläche* (2017), S. 88). Matta-Clark könne (neben Peter Eisenman) nach Auffassung Ursprungs als »Produkte« von Colin Rowes Architekturauffassung begriffen werden (vgl. ebd., S. 90). Auch Architekt*innen wie bspw. Oswald Mathias Ungers waren zu dieser Zeit an dieser Universität tätig (Ungers war von 1965 bis 1967 Gastkritiker und von 1969 bis 1975 Vorsitzender des Department of Architecture (vgl. AAP Communications, »O.M. Ungers, 1926–2007« (2007)).

Architecture gehörte für die meisten Architekturstudierende aus Matta-Clarks Generation zur Pflichtlektüre.¹⁶ Mittels umfassender Recherchen konnte der britische Autor James Attlee den starken Einfluss Le Corbusiers auf den jungen Matta-Clark rekonstruieren: »Beinahe jede der Kernaussagen des französischen Künstlers«, stellt er fest, findet »ihr Gegenteil in den Schriften und Arbeiten des amerikanischen Künstlers.¹⁷ So wird etwa aus Le Corbusiers oben genannten Manifest in Matta-Clarks Händen ein »Verso une Architecture«. Die Kritik Matta-Clarks richtet sich insbesondere gegen das Verständnis von Planung, auf das Le Corbusier in seiner Schrift detailliert eingeht. In Le Corbusiers Bestreben, eine »klare und nackte Emergenz des Essentiellen«¹⁸ darstellen zu können, diene der Plan als »Generator«, der von innen nach außen arbeite.¹⁹ In einem späteren Kapitel führt der Architekt aus:

»To make a plan is to determine and fix ideas. It is to have had ideas [...]. A plan is to some extent a summary like an analytical contents table. In a form so condensed that it appears as clear as crystal and like a geometrical figure.«²⁰

Der Kontrast zu den Planungsstrategien, die das Kollektiv *Anarchitecture* verfolgt, könnte größer kaum sein. Matta-Clark schildert dies besonders anschaulich, wenn von den eingetrockneten Ringen einer Teetasse auf einer alten Zeichnung berichtet wird, die ihn zum Plan seiner vorletzten Arbeit *Office Baroque* inspiriert haben sollen.²¹ In einem seiner Notizbücher beschreibt er: »If needed we work to disprove the common belief that all starts with the plan [...] There are forms without plans – dynamic orders and disorders.«²² Die Planungsstrategien von *Anarchitecture* sind Anzeichen dafür, dass das Bild eines großen Masterplans, der aus der Feder der*des einen virtuosen Masterarchitekten*in entsteht, zusehend ins Wanken gerät. Eine planerische und auch bauliche Praxis, die Momente des Vorläufigen und Kontingenten nicht nur einkalkuliert, sondern zur Grundmaxime ihres architektonischen Denkens und Handelns erhebt, bahnt sich ihren Weg.

16 Vgl. Attlee, »Towards Anarchitecture: Gordon Matta-Clark and Le Corbusier« (2007).

17 Ebd. [Übersetzung der Autorin]. Philip Ursprung hält jedoch fest, dass es Matta-Clark nicht darum ging, Corbusiers Ideen zu annullieren, sondern eine Gegenreaktion auszulösen und bezieht sich dabei auf ein Zitat Matta-Clarks aus dem oben bereits zitierten Interview mit Donald Wall (vgl. Ursprung (2017), S. 91).

18 Le Corbusier, *Towards a New Architecture* (1986), S. 138.

19 Vgl. ebd., S. 47.

20 Ebd., S. 179 [Hervorhebung der Autorin]. Passend dazu schildert der Architekt Yona Friedman in einem Interview Le Corbusiers Entsetzen darüber, wie (bzw. wohl allein schon, dass) Anwohner*innen sich seine Wohnbauten angeeignet haben: »Als ich 1949 Le Corbusier kennenlernte, sagte er mir: »Schauen Sie sich nicht die Gebäude von mir an, die Leute haben sie verändert. Es ist eine Katastrophe, Sie können sich die cité universitaire anschauen gehen, aber alles andere wurde verändert.« Aber das war genau das Schöne, dass die Gebäude verändert wurden« (Krammer und Kühn, »Der erratische Zustand der Realität« (2006), S. 32).

21 Vgl. Spector, »Gordon Matta-Clark. Conical Intersect« (2018).

22 Matta-Clark, *Notebook, 1970–1978* zit.n. Attlee (2007). Während der Fertigstellung der Arbeit ist ein Teil der *Notebooks* auf der Internetseite des *Canadian Centre for Architecture* veröffentlicht worden und hier abrufbar: https://www.cca.qc.ca/en/search?page=6&_id=1576434355588&digigroup=378227.

Der Zustand des »having had ideas«, also das »Schon-gewesen-Seins« weicht in der Planungspraxis einer steten Oszillation zwischen dem was »nicht mehr« und »noch nicht« ist. Der Innovationsglaube, der über die Logik »Abreißen, neu bauen« operiert, wird von Projekten in Frage gestellt, die das bereits Vorhandene – im Falle Matta-Clarks sind das meist Bauruinen – nicht ihrer Vergangenheit überlassen, sondern neu kombiniert, in andere Kontexte setzen.²³

Diese Entwicklungen machen völlig neue Formen der Expertise erforderlich: Ob Bewohner*innen unterschiedlicher Wohnungen, Häuser, Campus oder Nachbarschaften – sie alle werden nun zunehmend als eigenständige Akteur*innen in der planerischen und baulichen Praxis anerkannt. Gordon Matta-Clark, dessen Projekte allerdings größtenteils auf seine Persönlichkeit ausgerichtet sind, schreibt, inspiriert von dem Besuch eines besetzten Hauses in Mailand wenige Monate vor seinem Tod:

»[I plan to do] my work, not in artistic isolation, but through an active exchange with people's concern for their own neighborhood. [...] A specific project might be to work with an existing neighborhood youth group and to involve them in converting the all too plentiful abandoned buildings into a social space. In this way, the young could get both practical information about how buildings are made and, more essentially, some first-hand experience with one aspect of the very real possibility to transforming their space. In this way I could adapt my work to still another level of the given situation. It would no longer be concerned with just personal or metaphoric treatment of the site, but finally responsive to express the will of its occupants«.²⁴

Umsetzen konnte Matta-Clark seine Pläne nicht. Es muss laut Forschungsliteratur im Gegenteil sogar davon ausgegangen werden, dass seine Interventionen zwar radikale Alternativen zu bestehenden Machtstrukturen aufzeigen, jedoch auch den Weg für Gentrifizierung und somit neue Formen der Macht ebneten.²⁵ Matta-Clarks Arbeit führe ich hier auf, da sich darin nicht nur der Bruch mit tradierten Positionen der architektonischen Planung beispielhaft abzeichnet, sondern auch die Gewissheiten darüber, was als architektonischer Raum gilt, torpediert werden. Zeitgleich deuten sich Ansätze von Ideen an, die in anderen amerikanischen Städten zu dieser Zeit bereits unter Begriffen wie »Community Design« bzw. »Community Planning« Form annehmen.

4.3 Situationistische Internationale I »In Girum Imus Nocte Et Consumimur Igni«²⁶

Doch bevor ich näher auf die Ideen des »Community Developments« eingehe, möchte ich eine kurze historische Rückblende unternehmen, ohne die die Entwicklung der par-

23 Raum sei für Matta-Clark ein »Produkt von zahllosen konkreten Momenten« gewesen (Ursprung (2017), S. 93).

24 Matta-Clark (2006), S. 133.

25 Vgl. Ursprung (2011), S. 140.

26 Guy Debords sechster und letzter Film trug im Titel dieses lateinische Palindrom, was übersetzt lautet: »Wir irren des Nachts im Kreis umher und werden vom Feuer verzehrt« (vgl. Stahlhut, Steiner und Zweifel, »In Girum Imus Nocte Et Consumimur Igni« (2007), S. 23).

tizipativen Planung nicht zu verstehen ist. Von dem aufstrebenden Brooklyn der frühen 1970er Jahre begeben wir uns mitten in das Herz der französischen Hauptstadt der 1950er Jahre. Das Paris der Nachkriegszeit war von großen Zerstörungen verschont geblieben und konnte daher vom ersten Moment an wieder bewohnt werden.²⁷ Schnell wurde es zum Hauptanlaufpunkt für künstlerische und bohemistische Gruppierungen jeglicher Art. Zwischen zurückkehrenden Surrealist*innen, Dadaist*innen, Existenzialist*innen oder aber Marxist*innen restrukturierte sich eine reichhaltige Lebenswelt. Der Kunsthistoriker Roberto Ohrt beschreibt jene Atmosphäre wie folgt: »Die Zeit verging, aber vielleicht lief sie nachts wieder zurück.«²⁸

In diesem Paris betreten wir gedanklich die Rue de Four im sagenumwobenen Quartier Saint-Germain-des-Prés am linken Ufer der Seine, in der das Bistro »Chez Moineau« Anziehungspunkt für Personen war, die man auch als Tagediebe*innen oder Nachtschwärmer beschreiben könnte.²⁹ Das »Moineau« wird bald Treffpunkt einer Gruppierung, die sich als Lettristische Internationale bezeichnet.³⁰ Man kann sich bildlich vorstellen, wie die Jugendlichen³¹ Michèle Bernstein, Eliane Brau, Jean Louis Brau, Ivan Chtcheglov, Hadj Mohamed Dahou, Guy Debord, Gil Joseph Wolman und noch viele mehr sich dort, im Jahr 1952, zwischen Clochards, altgewordenen Söldner*innen und Seeleuten, kennenlernten; wie sie nach stundenlangem Schachspielen die Stühle zusammenrückten und zwischen Rotweingläsern und Zigarettenqualm bis in die Morgenstunden die Möglichkeiten einer Revolution diskutierten, um dann für endlose Schweiftouren hinauszuziehen ins Dickicht der Stadt.³² Mit Straßenaktionen, Parolen auf ihrer Kleidung und Graffitis an Hauswänden trugen sie ihre Ideen in den öffentlichen Raum hinaus und bespielten mit ihren Ideen den Stadtraum. »Im Paris der Nachkriegszeit«, so fasst es der Künstler und Aktivist Christoph Schäfer zusammen, »wird die Aneignung der Städte, der Leidenschaften, des ganzen Lebens zur treibenden Kraft [...] der Lettristischen und der Situationistischen Internationale.«³³

4.3.1 »In der wirklich verkehrten Welt ist das Wahre ein Moment des Falschen«³⁴

Im Jahr 1957 geht aus dieser Gruppe junger Rebell*innen schließlich die Situationistische Internationale (SI) hervor, die zunächst aus 25 Mitgliedern besteht und sich nun

27 Vgl. Ohrt, *Phantom Avantgarde* (1990), S. 50.

28 Ohrt (1990), S. 51.

29 Vgl. Martini, »Lichtgestalt und Scheusal« (2013).

30 Vgl. Marcus, S. 376, Ohrt (1990), S. 52. Für die Ursprünge der SI im Lettrismus vgl. Stahlhut, Steiner und Zweifel (2007), S. 24.

31 Keine von den im Folgenden genannten Personen war im Jahr 1952 älter als 23 Jahre.

32 Vgl. Ohrt (1990), S. 52. Die Atmosphäre im Moineau schildert Ohrt ausführlich. Michèle Bernstein soll im Gespräch mit dem Autoren Grell Marcus ihren ersten Besuch im Moineau wie folgt beschrieben haben: »One day I opened the door of a café – and I found my people. They were alcoholics – very young alcoholics, as we all were. They would come together in the afternoon; then there would be music, noise, talk, all through the night« (Marcus, *Lipstick Traces* (1989), S. 376). Sie beschreibt zudem: »But I was absolutely sure we would all be famous – and that we would replace the old world with an new one, one that would make the social revolution« (ebd.).

33 Schäfer, »Kunst, Partizipation und die ewigen Werte der Bourgeoisie« (2008).

34 Debord, *Die Gesellschaft des Spektakels* (1996), S. 16 [Hervorhebung im Original].

endgültig als revolutionäre Bewegung versteht.³⁵ Ihr Handlungs- und Denkraum ist mehr denn je die Stadt, da sich hier zunehmend gesellschaftliche Verschiebungen und Schieflagen offenbaren: So entstehen etwa Mitte der 1950er Jahre infolge einer massiven Wohnungsnot informelle Armutssiedlungen in den Vorstädten von Paris. Daraufhin wurde der Bau zahlreicher Großwohnsiedlungen mit Hochhausbebauung (*cités*) in den sog. »Banlieues«³⁶ eingeleitet, in die fortan insbesondere ärmere Bevölkerungsgruppen umgesiedelt wurden.³⁷ Vor diesem Hintergrund beginnt die SI sich immer stärker mit stadträumlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen.³⁸

Im Jahr 1958 veröffentlichen sie die erste Ausgabe des Magazins *Situationistische Internationale* und entwickeln fortan die Theorie des »Unitären Urbanismus«. Der Urbanismus, von dem hier die Rede ist, bezieht sich jedoch nicht im engeren Sinn auf den physischen Stadtraum. Er entspricht in der Auffassung der Situationist*innen vielmehr einer neuen Verhaltens- und Lebensweise. Entsprechend bezieht sich »unitär« auf die »Einheit von Lebensweise und Lebensumfeld«.³⁹ In der dritten Ausgabe ihres Magazins beschreiben sie dies wie folgt: »Bekanntlich kennt der unitäre Urbanismus keine Grenzen; er erhebt den Anspruch, eine totale Einheit der menschlichen Umwelt zu bilden, in der Trennungen wie Arbeit – kollektive Freizeit – Privatleben letztlich aufgelöst werden.«⁴⁰ In diesen »unitären Urbanismus« schreibt sich die Gesellschaftskritik immer stärker ein und mündet 1967 schließlich in der Theorie der »Gesellschaft des Spektakels«⁴¹, die Guy Debord, einer der intellektuellen Köpfe der Gruppierung und bis heute ihr wohl bekanntester Vertreter, entwickelt. Exakt 100 Jahre nach dem Erscheinen des

35 Vgl. Orlich, *Situationistische Internationale* (2014), S. 162. Hier stoßen dann auch Asger Jorn und Constant Nieuwenhuys zu der Gruppe hinzu, die zuvor die Künstler*innengruppe CoBrA gegründet hatten. Orlich identifiziert in seinem Buch vier Wachstumsphasen der Gruppierung, die von einer Vielzahl von Ein- und Austrittsbewegungen gekennzeichnet sind. Über den Zeitraum von 16 Jahren, in denen die Gruppe existierte (Juli 1952 bis September 1969) pendelte die Zahl der Mitglieder zwischen vier und 15 (ebd.f.). Für weitere einführende Sekundärliteratur zur SI empfehle ich neben Orlich und Ohrt: Sadler, *The Situationist City* (1999); Pinder, *Visions of the City* (2005), S. 127–160 (dieser arbeitet auch die Beeinflussung der Gruppierung von Hegel, Marx und Lukacs (ebd., S. 131f.) heraus); Kuhnert et al., Hg., »Situativer Urbanismus: Zu einer beiläufigen Form des Sozialen« (2007); Adamek-Schyma, »Psychogeographie Heute: Kunst, Raum, Revolution?« (2008). Orlich gibt eine ausführliche Übersicht über den Forschungsstand und die Problematik der Sekundärliteratur über die Gruppierung (vgl. Orlich (2014), S. 31–40).

36 Seit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert werden laut den Sozialgeografen Georg Glasze und Florian Weber Banlieues zunehmend als »abhängige und negativ konnotierte urbane Peripherie, die vielfach gerade ärmere Bevölkerungsteile aufnimmt« verstanden (Glasze und Weber, »Die Stigmatisierung der banlieues in Frankreich seit den 1980er Jahren als Verräumlichung und Ethnisierung gesellschaftlicher Krisen« (2014), S. 65. Spätestens seit den 1980er Jahren werden jene Vororte als sog. »Problemviertel« beschrieben.

37 Vgl. Ohrt, »Faule Eier auf neue Autoritäten« (2008).

38 Vgl. Stahlhut, Steiner und Zweifel (2007), S. 24f.

39 Ngo, »Vom unitären zum situativen Urbanismus« (2007), S. 20.

40 Debord, »Situationistische Position zum Verkehr« (1959).

41 Vgl. Debord (1996). Das »Spektakel« werde zu einem zentralen Begriff im Werk Debords, bleibe jedoch »schwer zu fassen«, da dieser »nur eingeschränkt außerhalb Debords Werk kohärent verwendbar ist« (Adamek-Schyma (2008), S. 411). Für weitere Ausführungen zu dem Begriff vgl. ebd.f.

ersten Bandes von Marx' *Kapital*⁴² übt Debord mit dem Begriff des Spektakels radikale Kritik an der menschlichen Selbstentfremdung, die aus dem Überfluss des »Spätkapitalismus« resultiere. Die Vorherrschaft des Spektakels schaffe für den Menschen nur mehr künstliche Bilder, Vorstellungen und Bedürfnisse, anstatt den tatsächlich »erlebten Augenblick« zu ermöglichen.⁴³ Sie trage so zu einer zunehmenden »Fetischisierung« der kapitalistischen Ware bei.⁴⁴ Das Spektakel sei demnach »der Ort des getäuschten Blicks und des falschen Bewusstseins«⁴⁵. In seiner reinsten Form wird es von den Situationist*innen in der modernen Stadt lokalisiert,⁴⁶ die »als natürliche Ausdrucksform einer kollektiven Kreativität [...] imstande ist, die schöpferischen Kräfte zu umfassen«.⁴⁷

In einer »Scheinwelt von Werbung, PR und Propaganda«⁴⁸ werden Mensch zu Zuschauenden, die sich vor allem in der passiven Hinnahme üben.⁴⁹ Die Situationist*innen gehen jedoch davon aus, dass diese »Wahrnehmungs- und Handlungsweisen« durch die »Konstruktion von Situationen« aufgebrochen werden können.⁵⁰ »Gegen das Spektakel«, so der Wortlaut im Manifest der SI aus dem Jahr 1960, »führt die verwirklichte situationistische Kultur die totale Beteiligung ein«.⁵¹ Sie verstehen die Bewohner*innen der Stadt als autonom handelnde Produzent*innen, die sich spielerisch immer wieder neu definieren⁵² und entwickeln subversive Gegenmaßnahmen, um die Mechanismen des Spektakels zu unterwandern, das Erleben des Lebensraums »in eine höhere Qualität der Leidenschaft«⁵³ umzugestalten. Ein Stadtviertel werde eben nicht nur durch geographische oder ökonomische Faktoren, sondern auch von den Erfahrungen, Erinnerungen oder Vorstellungen der Bewohner*innen bestimmt – und genau diese gelte es freizulegen.⁵⁴

Die Psychogeografie verstehen die Situationist*innen als explorative Wissenschaft, die die unmittelbare Wirkung der geographischen Umwelt auf Atmosphären und Gefühls-

42 Debord war von 1960 bis 1961 Mitglied der antistalinistisch-marxistischen Organisation *Socialisme ou Barbarie*. Zur Kritik Debords an Marx vgl. Platthaus, »Laute Welt: Jedes Spektakel ein Riesendeckel«, 06.02.1997, S. 10.

43 Situationistische Internationale, »Manifest« (1960), vgl. auch Platthaus (1997).

44 Ebd., S. 10.

45 Debord (1996), S. 14.

46 Vgl. Orlich (2014), S. 20.

47 N. N., »Eine andere Stadt für ein anderes Leben« (1959).

48 Yeh, *Anything goes? Postmoderne Medientheorien im Vergleich* (2013), S. 310.

49 Vgl. Debord (1996), S. 17; 26.

50 Ronneberger, »Die Frage der Autogestion: Henri Lefebvre, Selbstverwaltung und Partizipation«, 21.05.2010.

51 Situationistische Internationale (1960).

52 Vgl. Ronneberger (2010).

53 Debord, *Rapport über die Konstruktion von Situationen und die Organisations- und Aktionsbedingungen der internationalen situationistischen Tendenz und andere Schriften* (1980), S. 41. Sie beschreiben dies auch wie folgt: »Wir wollen die existentielle Passivität durch die Gestaltung von Lebensmomenten, den Zweifel durch die Behauptung des Spiels ersetzen. [...] Was wir wollen ist eine phänomenologische Praxis« (Situationistische Internationale, »Der Fragebogen« (1964)).

54 Vgl. Situationistische Internationale, »Theorie des Umherschweifens« (1958). Sie beziehen sich dabei argumentativ auf die Studie »Paris et l'agglomération parisienne« des Soziologen Paul-Henry Chombart de Lauwe aus dem Jahr 1952.

leben erforscht.⁵⁵ Gerade der städtische Raum verfüge über ein flüchtiges, klandestines Eigenleben, dem sie auf die Spur kommen wollen. So erstellt Debord bspw. ganze Stadtpläne von Paris, auf denen er die Stadt in »Stimmungseinheiten«⁵⁶ gliedert. Wie ungewöhnlich dieser Zugriff auf die Stadt ist, erahnt man bereits wenn die Situationist*innen behaupten, dass die Stadt ein psychogeografisches Bodenprofil »mit beständigen Strömen, festen Punkten und Strudeln [hat], die den Zugang zu gewissen Zonen bzw. den Ausgang daraus sehr mühsam machen«⁵⁷. So habe Asger Jorn, einer der Mitbegründer*innen der SI und über viele Jahr Vertrauter Guy Debords, die Psychogeografie als »Science-Fiction des Urbanismus«⁵⁸ bezeichnet.

Doch wie genau sieht diese Konstruktion von Situationen aus? Die Situationist*innen entwickeln ein Set an Praxisformen, mit denen sie die Stadt wahrnehmen und erfahren, sie gleichzeitig jedoch auch umdeuten, neu entwerfen und herstellen.⁵⁹ Eine dieser Praxisformen nennen sie »dérive« und verstehen darunter bspw. das ziellose »Sich-Hingeben«⁶⁰, das Sich-Treibenlassen von Personen im städtischen Raum. Die Praxis geht zurück auf eine weitgehend unreflektierte Praxis des Umherschweifens, die die Lettrist*innen zunächst mehr oder minder als Zeitvertreib ausübten.⁶¹ Im Laufe der Zeit hat insbesondere Guy Debord dies immer stärker ausgearbeitet.⁶² Auf ausgedehnten »Schweifzügen« intuitiv gewählter Routen sollte ein erstes Bild, ein Gespür für ein bestimmtes städtisches Setting entstehen, indem gewisse »durch Zufall und Voraussehbarkeit bestimmte [...] Prozesse auf den Straßen«⁶³ beobachtet werden. Dabei müssten die Personen »eine mehr oder weniger lange Zeit auf die ihnen im Allgemeinen bekannten Bewegungs- und Handlungsgründe [verzichten] [...], um sich den Anregungen des Geländes und den ihm entsprechenden Begegnungen hinzugeben«. ⁶⁴ Die Größe des zu erforschenden Gebiets sei flexibel, zu den zeitlichen Rahmen und der Gruppengröße erfolgen genaue Abwägungen.⁶⁵ Grundsätzlich besticht die Methode durch die Rolle, die sie den Bewohner*innen der Stadt zuschreibt. Die Möglichkeit der Stadterschließung durch das Erahnen, Spüren, Wittern oder Spekulieren im Gehen kalkuliert die Bewohner*innen als zentrale Größe mit ein. Sie selbst sind die Erforscher*innen,

55 Vgl. Adamek-Schyma (2008), S. 414.

56 Debord, Hg., *Potlatch 1954–1957* (2002), S. 339.

57 Situationistische Internationale (1958).

58 Khatib, »Versuch einer psychogeographischen Beschreibung der Pariser Hallen« (1958).

59 Khatib nennt in seinem Aufsatz auch andere Mittel der Psychogeografie »wie z.B. das Lesen von Luftaufnahmen und Plänen, das Ausarbeiten von Statistiken, Graphiken bzw. Ergebnissen soziologischer Umfragen.« Diese seien »theoretischer Art und haben nicht diese aktive und direkte Seite, die dem experimentellen Umherschweifen eigen ist« (ebd.).

60 Situationistische Internationale (1958).

61 Vgl. Orlich (2014), S. 137.

62 Für ein Beispiel, wie eine »Umherschweif-Expedition« von Guy Debord und Gil J. Wolman abläuft und wie sie »Stimmungseinheiten« beschreiben vgl. Debord (2002), S. 346–349.

63 Ebd., S. 299.

64 Situationistische Internationale (1958).

65 Die Situationist*innen beschreiben: »Man kann allein umherschweifen, alles deutet aber darauf hin, dass die zahlenmäßige Verteilung in mehreren Kleingruppen von je zwei bis drei gleich bewussten Personen am fruchtbarsten ist« (ebd.). Hier werden auch Zeitangaben gemacht, der längste genannte Zeitraum beträgt zwei Monate (vgl. ebd.).

Vermesser*innen, Planer*innen der Stadt. Größer könnte der Kontrast zu den bis dato üblichen Methoden der Stadtplanung kaum sein.⁶⁶ Einen konkreten Einblick, wie eine solche Schweiftour aussehen könnte, ist in dem »Versuch einer psychogeographischen Beschreibung der Pariser Hallen« zu sehen.⁶⁷

Als weitere Methode zur Sabotage des Spektakels wurde das »détournement«, vereinfacht übersetzt die »Zweckentfremdung«, entwickelt.⁶⁸ Ursprünglich war diese Praxisform als Angriff auf die Kunstproduktion und die den Kunstwerken innewohnenden Ansprüche auf Ewigkeit, Originalität, Authentizität und Wertsteigerung angelegt.⁶⁹ Bei dem »détournement« werden fremde Texte beliebig herbeizitiert, die Sprache selbst durch Buchstabengedichte umgenutzt, bestehende Kunstwerke werden übermalt, auseinandergeschnitten und neu zusammengefügt, in existierende Comics werden in Sprechblasen neue Texte eingesetzt, Werbeanzeigen werden mit Untertiteln, Montagen, Collagen, Cut-Ups komplett umgestaltet oder in Debords Filmen neu arrangiert.⁷⁰ Die gebaute Stadt werde dabei regelrecht als »Readymade« aufgefasst.⁷¹

4.3.2 Das Recht auf Stadt

Eine entscheidende Rolle in der Theorieproduktion der SI kommt dem Philosophen Henri Lefebvre zu, der seit 1967 den Fachbereich Soziologie an der noch jungen Universität Paris-Nanterre leitete. In Nanterre, einer Trabantenstadt westlich von Paris, traten die sozialen Probleme des Massenwohnungsbaus der Nachkriegszeit in verdichteter Form zutage. Hier begannen im März 1968 Studierende – in dem Monat, in dem Lefebvre mit seinem Manifest *Le droit à la ville* erstmals das *Recht auf Stadt* einfordert – mit der Besetzung von Hörsälen – eine Bewegung, die wenige Wochen später in den Aufständen des *Pariser Mai* 1968 kumulieren würde. Die Überlegungen zu Lefebvres Arbeiten entstanden viele Jahre davor – und zwar in einem Milieu, in dem zunächst Constant und Asger Jorn von der Gruppe *CoBrA* und später auch die SI in Erscheinung trat.⁷² Die Verbindung zur SI beschreibt Lefebvre rückblickend wie folgt: »[I]t was a love story that ended badly,

66 Auch zu den bildenden Künsten konnte der Kontrast kaum größer sein: In der Psychogeografie »verkörpert sich dauerhaft eine Ablehnung des Werkschaffens, der Wille zum radikalen Bruch mit den Praktiken der – stets zu künstlerischen – Avantgarde« (Kaufmann, »Guy Debord: Die Revolution im Dienst der Poesie«, 2003). Die Eigenschaft der »Kunst ohne Werke« sei auch der Grund für zentrale Konflikte der Gruppe während ihrer ersten Jahre. Gleichzeitig räumt Kaufmann ein, dass »die Psychogeographie aber 1958 nicht so originell und auch nicht so zentral [ist], wie man sich das heute mitunter vorstellt« (ebd.). Der Autor geht jedoch nicht weiter darauf ein. Zu Bedeutung der bildenden Künste für die Arbeit der SI vgl. auch Adamek-Schyma (2008), S. 412f.

67 Vgl. Khatib (1958).

68 Vgl. Debord und Wolman, »Gebrauchsanweisung für die Zweckentfremdung« (1995).

69 Vgl. Stahlhut, Steiner und Zweifel (2007), S. 25.

70 Vgl. dies., »In Giron Imus Nocte Et Consumimur Igni« (2007), S. 25 sowie Adamek-Schyma (2008), S. 417. Das geht soweit, dass sie für ihre eigenen Texte der Zeitschrift der SI auf ein Copyright verzichten oder aber Zitate von Marx oder Hegel in ihren Texten nicht als solche markieren (vgl. Orlich (2014), S. 123).

71 Ngo (2007), S. 20.

72 Vgl. Schäfer, »Vorwort« (2016), S. 8 und Lefebvres Ausführungen in Ross, »Lefebvre on the Situationists« (1997), S. 70. Lefebvre nimmt in dem Interview sehr detailliert Stellung zu der Beziehung zwischen ihm und der SI. Er verweist hier u.a. auf Ähnlichkeiten zwischen seiner »Theorie der Mo-

very badly»⁷³. Diese »Liebesgeschichte« begann im Jahr 1957 und endete 1962.⁷⁴ Ebenso wie bei den Situationist*innen hatte die Lektüre der Frühschriften Karl Marx' auf Lefebvre großen Einfluss.⁷⁵ Dabei fasste der Philosoph den Begriff der Produktion weiter auf als Marx: Er bezog diesen nicht nur allein auf ökonomische Zusammenhänge, sondern ging davon aus, dass der Mensch auch »gesellschaftlich-soziale [...] Beziehungen« produziere.⁷⁶ Damit nahm Lefebvre die alltägliche Lebenspraxis von Menschen in den Blick und rief gleichzeitig dazu auf, diese grundsätzlich zu ändern.⁷⁷ Kurz nachdem Lefebvre sein Buch *Critique de la vie quotidienne* im Jahr 1947 erstmals veröffentlichte, legte Constant 1953 mit *For an Architecture of Situation* einen Text vor, in dem er für die Idee warb, die tägliche Realität durch Architektur transformieren zu können.⁷⁸ Mit den Entwicklungen des »dérive« oder des »détournement« brachte die SI schließlich Praxisformen hervor, um die Erfahrungsweisen von Stadt zu erneuern.

Auch die Formen der Entfremdung, von der Marx spricht, hat Lefebvre, so Klaus Ronneberger, nicht nur in »kapitalistischen Produktions- und Arbeitsverhältnissen« verortet, sondern in den Zwängen, die in den Strukturen des Alltagslebens liegen.⁷⁹ Dem Begriff der Entfremdung stellte Lefebvre schließlich den Begriff der Aneignung gegenüber und argumentiert, dass es zu einer Verwirklichung des Menschen dann komme, wenn er sich »seine Welt« aktive aneigne. Dabei müsse der Raum – als maßgeblicher Träger der Lebensverhältnisse der Menschen – aus eigener Kraft der Bewohner*innen gestaltet werden.⁸⁰ Über diese Überlegungen nähert sich Lefebvre schließlich dem Gedanken der »autogestion«⁸¹, der Selbstverwaltung an und thematisiert somit zentrale Fragen zur Konzeption politischer Teilhabe im urbanen Raum, das ebenso wie bei der SI in ein revolutionäres Sehnen eingebettet ist.

Ob auch ein Kontakt zwischen Matta-Clark und den Situationist*innen bestand, ist fraglich. Im Rahmen meiner Recherchen zu Matta-Clark bin ich immer wieder auf Hin-

mente« und der Konstruktion von Situationen der SI, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Vgl. zur weiteren Lektüre ebd., S. 72f.

73 Ebd., S. 69.

74 Ebd.

75 Der Stadtsoziologe Klaus Ronneberger grenzt jedoch ein: Lefebvre »hat stets an zwei Fronten gekämpft: Kritik des kapitalistischen Gesellschaftssystems und Kritik des dogmatisch-orthodoxen Marxismus« (Ronneberger (2010)).

76 Vgl. ebd.

77 Wie wichtig diese Weiterentwicklung von Marx' Theorie für Stadtsoziologie war, schildert Nikolaus Kuhnert von der ARCH+ in einem Interview anschaulich: »Bis dahin gab es nur die klassische marxistische Theorie, die die Stadt entweder kategorisch ausblendete oder sie, wenn überhaupt, nur als Nebenwiderspruch zum Hauptwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit reflektierte« (Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 11).

78 Vgl. Ross (1997), S. 70f.

79 Ronneberger (2010).

80 Vgl. ebd.

81 Als weiterführende Literatur empfehle ich: Bitter und Weber, Hg., *Autogestion, or Henri Lefebvre in New Belgrade* (2009). Der Aktivist und Künstler Christoph Schäfer geht in einem Bildessay der Frage nach, wie mit den Mitteln der Künste um die Stadt als Produktionsort gekämpft werden kann (vgl. Schäfer, *Die Stadt ist unsere Fabrik* (2010)).

weise gestoßen, dass dieser von der Arbeit der SI inspiriert gewesen sei.⁸² Dabei wird auf konzeptuelle Ähnlichkeiten zwischen dem »détournement« und Matta-Clarks Praktiken der Verfremdung, Umdeutung und Umnutzung von Architekturen eingegangen. Die Annahme einer Verbindung wird u.a. von mehreren dokumentierten Aufenthalten Matta-Clarks in Paris gestützt, bei dem er wahrscheinlich auf die SI aufmerksam geworden sei. In keinem der von mir gesichteten Texte über die SI wird jedoch von der anderen Seite auf eine Verbindung mit Matta-Clark eingegangen.⁸³

4.4 Advocacy Planning und Community Design

Wovon Matta-Clark 1978 im aufstrebenden Künstlerviertel SoHo noch träumte, das hatte 1963 im nur 15 Kilometer entfernten Harlem bereits Form angenommen. Dort taten sich Architekt*innen, Jurist*innen und Journalist*innen zusammen, um unter dem Namen *The Architects Renewal Committee* in Harlem, kurz: ARCH, gegen eine Autobahn im nördlichen Manhattan zu demonstrieren. Aus der ursprünglichen Protestaktion wurde ARCH unter der Leitung von J. Max Bond Jr., einem der später einflussreichsten Architekten der USA, schon bald zu einem zentralen Anlaufpunkt der Gemeinde: Die 15 Mitglieder der Gruppe unterstützten z.B. Beteiligungsverfahren im gesamten Stadtteil, halfen Bewohner*innen Fördermittel für kostengünstigen Wohnungsbau zu erhalten oder berieten sie zu Fragen rund ums Mietrecht.⁸⁴ Ein besonderes Augenmerk richteten sie auf die Stärkung der Rechte Schwarzer, wobei ihre Ziele teilweise eng verknüpft mit dem Black Power Movement und dem Black City Planning waren.⁸⁵ Nicht etwa das städtische Bauen, sondern das städtische Zusammenleben gerät in den Mittelpunkt ihrer planerischen Tätigkeit. Dies beschreibt etwa Priscilla Trucker, freie Autorin des *MET Bulletin*, wenn sie 1969 in Zusammenhang mit ARCH von »Soul Architecture«⁸⁶ spricht. Als erste sogenannte »Advocate Organization« der USA⁸⁷ legt ARCH den Grundstein für eine

82 Vgl. Werneburg, »Den Alltag zersägen« (2007); Tactical Aesthetics, »Gordon Matta-Clark: Anarchitectural Practitioner« (2010); Finkelpearl, *What We Made* (2013), S. 26–28.

83 In einem E-Mail Austausch mit der Autorin bestätigte der Autor Roberto Ohrt, dass auch er im Rahmen seiner Recherchen nicht auf einem direkten Kontakt zwischen der SI und Matta-Clark aufmerksam geworden ist (Ohrt, Roberto, E-Mail an Eva Zepp, 09.07.2018).

84 Vgl. Tucker, »Poor Peoples' Plan« (1969), S. 266.

85 Clemens et al., Hg., »Community Design: Involvement and Architecture in the US since 1963: Projects« (2008), S. 30. Die *Planners for Equal Opportunity* (PEO), die zuerst *Planners for Civil Rights* heißen sollte, war der erste nationale Zusammenschluss für Advocacy Planning in den USA. Bei der PEO war der Großteil der in der Führung Beteiligten anfänglich weiß. Im März 1968 werden Forderungen laut, die PEO dem Black Liberation Movement einzugliedern. Im Mai 1968 werden diese Forderungen dahingehend erneuert, dass die Zahl der Black Representatives erhöht werden sollte. Zudem wurde gefordert, PEO dem Black Power Movement zu übergeben, was jedoch abgelehnt worden sei. Ausführliche Schilderungen dazu sind zu finden in Thabit, *A History of PEO: Planners for Equal Opportunity* (1999), S. 22–24.

86 Tucker (1969), S. 265.

87 Clemens et al., Hg. (2008), S. 30.

neue Bewegung in der Architektur.⁸⁸ Diese breitet sich zunächst in unterschiedlichen Gemeinden New Yorks, dann aber schon 1965, in Windeseile, gen Westen über liberale Städte wie Philadelphia, Pittsburgh oder Minneapolis und schließlich bis an die Küsten des Landes nach New Orleans, San Francisco und Los Angeles aus.⁸⁹

Im Jahr 1961 leistete Jane Jacobs mit ihrem Fundamentalwerk *The Death and Life of Great American Cities* auf äußerst pointierte Weise einen der ersten Beiträge zur Kritik an den althergebrachten Mustern der Stadtplanung.⁹⁰ Besondere Schlagkraft hatte auch der vom Stadtplaner und Juristen Paul Davidoff veröffentlichte Artikel »Advocacy and Pluralism in Planning« im *Journal of the American Institute for Planners*, den er im Jahr 1965, also im Jahr der massiven Expansion der Community Design-Bewegung, veröffentlichte.⁹¹ Darin übt der Initiator des frisch gegründeten *Department Of Urban Studies* am Hunter College, New York, lautstark Kritik daran, dass nur eine einzige Instanz, nämlich gemeinhin das City Planning Department, an der strategischen Ausrichtung der Stadt- und Gemeindeentwicklung beteiligt ist und beklagt eine »aristokratische und undemokratische Form des Entscheidungsprozesses«⁹² sowie die damit verbundene Vorstellung eines »unitary plan«⁹³. Mit seiner berühmt gewordenen Forderung nach dem »Planner as Advocate« wirbt Davidoff für ein pluralistisches, widerstreitendes Verständnis von Planung, bei dem die Ziele unterschiedlicher Interessensgruppen abgebildet werden.

Die politischen Wirkmächte von Architektur- und Stadtplanung werden zusehends thematisiert. Immer lauter werdende basisdemokratischen Bestrebungen und das bevorstehende Ende des »postwar booms«⁹⁴ von staatlich geförderten Bauprojekten bewegen zum Umdenken. Die Ursprünge dieser neuen Strömung ist jedoch in besonderer Weise als Reaktion auf Regierungsprogramme wie das »Urban Renewal Program«⁹⁵ oder der sogenannte »War on Poverty«, mit dem »Model Cities Program« aus dem Jahr 1966, zu verstehen.⁹⁶ Diese Offensiven nahmen sich in erster Linie die Verdrängung armer Ge-

88 Von einer Bewegung wird hier gesprochen: N. N., »Advocacy Planning. What it is, How it Works« (1968), S. 102.

89 Eine ausführliche, chronologische Übersicht (1963–2005) über die in den USA entstandenen Community Design Center ist zu finden in Clemens et al., Hg. (2008), S. 30–56.

90 Gleich in der Einleitung merkt Jacobs an, dass sie ihr Buch als eine »Attacke« auf bisherige Praktiken der Stadtplanung versteht (Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities* (1992), S. 3).

91 Davidoff, »Advocacy and Pluralism in Planning« (1965). Auch der Stadtplaner Donald F. Mazotti, der 1971 bereits eine äußerst aufschlussreiche Bibliografie zu dem Thema entwickelt, schildert, dass Davidoff den Grundstein zu der Bewegung mit seinem Text gelegt hat (Mazziotti, »Advocacy Planning. Toward the Development of Theory and Strategy« (1971), S. 3). Der Begriff findet nur langsam Eingang in den deutschsprachigen Planungsdiskurs (vgl. Kapitel 2.6.3 und 3.2.1.1) und wird unter dem Stichwort der Anwaltsplanung verhandelt.

92 Davidoff, »Advocacy and Pluralism in Planning« (1973), S. 290 [Übersetzung der Autorin].

93 Ebd., S. 280. Davidoff führt außerdem aus: »Further, it would become clear (as it is not at present) that there are no neutral grounds for evaluating a plan; there are as many evaluative systems as there are value systems. We know today, and perhaps it was always known, that there are no right solutions« (ebd., S. 289).

94 Allen, »The End of Modernism?« (2011), S. 364.

95 Das Gesetz wurde mit dem *Housing Act* im Jahr 1949 ins Leben gerufen und stellte Städten Bundesmittel bereit, um Stadtgebiete, die als »Slums« galten, mit dem Ziel zu erwerben, diese dann privaten Investor*innen zum Wohnungsbau zu überlassen.

96 Vgl. ebd., S. 365.

meinden zum Ziel. Die segregierenden Effekte dieser Programme wurden mit dem Begriff des »Slum Clearance« beschrieben. Community-Aktivist Mel King beklagte dieses Vorgehen wie folgt: »Somebody else defined my community in a way that allowed them to justify destruction of it«. ⁹⁷ Der Schriftsteller James Baldwin führt die rassistische Ausprägung dieser Programme drastisch vor Augen, als er 1963 in einem Fernsehinterview mit Kenneth Clark sagt: »Urban Renewal means Negro Removal«. ⁹⁸

Während eine tiefergehende Reflexion über die Nutzer*innen von Gebäuden in der Moderne kaum Rechnung getragen wurde (oder diese als klar berechenbar gelten), fanden die ins Planen und Bauen eingeschriebenen sozialen Prozesse, ihre Nutzungs-, Aneignungs- und Verdrängungsmechanismen nun zunehmend Gehör. Die Rolle der Architekt*innen wurde dabei ganz neu gedacht. Im sogenannten »grassroot-planning« sollen sie, gewissermaßen das »Mandat« für diejenigen Bevölkerungsgruppen übernehmen, die bisher von Planungsprozessen ausgeschlossen wurden. ⁹⁹ Dies korrespondiert mit der basisdemokratischen Idee einer »politisch bewussten Öffentlichkeit«, die Ihre Wünsche und Bedürfnisse kennt. ¹⁰⁰ Zu Beginn herrscht eine große Variation, und – zumindest in der Literatur – eine gewisse Unbestimmtheit in der neuen Rollenbeschreibung. Das mag auch ein Grund für das sehr stark an juristische Sprache angelehnte Vokabular sein, das in den Texten bemüht wird, da Vorbilder aus dem Bereich der Architektur fehlen, auf die zurückgegriffen werden konnte. ¹⁰¹ Davidoff beschreibt die Rolle von Architekt*innen zugleich als Analyst*innen gegenwärtiger Stimmungen, als Simulator*innen künftiger Lebensbedingungen, als Vermittler*innen unterschiedlicher Interessen und nicht zuletzt als glühende Verfechter*innen gemeinsam erarbeiteter Lösungsvorschläge. ¹⁰² Doch schon bald erhielt diese neue Strömung schärfere Konturen. Bereits Ende der 1960er Jahre herrschte rund um das Thema »Advocacy Planning« rege Publikationstätigkeit und schon 1971 listete der Autor Donald Mazziotti in einer Bibliografie 83 Quellen zu diesem Thema auf, darunter drei Konferenzen sowie neun Reporte und Studien. ¹⁰³

Ebenso vielfältig wie die Auslegung der Begriffe und Konzepte war dann auch die Arbeit der mehr als 20 Gruppierungen, Büros, Netzwerke oder »Action Committees«, die bis 1970 in den USA entstanden ¹⁰⁴ und Paul Davidoffs konjunktivisches »the planner as advocate would ...« in die Praxis übersetzten. Dabei war längst nicht mehr alleine die Expertise von Stadtplaner*innen und Architekt*innen gefragt, auch Jurist*innen und Sozialarbeiter*innen unterstützten Anwohner*innen bei ihren Anliegen. Community Design Cen-

97 Angotti, *The New Century of the Metropolis* (2013), S. 15.

98 Graham, *Urban Renewal...Means Negro Removal. James Baldwin* (1963), Video. Vgl. auch Angotti, »Advocacy and Community Planning: Past, Present and Future« (2007).

99 Vgl. Clemens et al., Hg. (2008), S. 27.

100 Ebd. [Übersetzung der Autorin].

101 Davidoff spricht bei Bewohner*innen bspw. von »clients« und widmet seine Aufmerksamkeit insbesondere Aspekten der Rhetorik und der Argumentation (vgl. Davidoff (1973)). Die juristische Färbung merkt man auch daran, dass Mazziotti in seiner Bibliografie eine gesonderte Rubrik auführt: die »Legal Periodicals« mit sieben Quellenangaben enthält (vgl. Mazziotti (1971), S. 9).

102 Vgl. Davidoff (1973), S. 283.

103 Vgl. Mazziotti (1971).

104 Rund die Hälfte von ihnen ist nach meinem Kenntnisstand noch heute aktiv.

ter¹⁰⁵ schufen in vielen Städten des Landes gewissermaßen eine soziale Infrastruktur für die gemeinschaftliche Diskussion und Bearbeitung von Planungsfragen. Die Beschreibung eines »Urban Design Process« aus einer Textsammlung¹⁰⁶ der Initiative *Community Based Projects* zeigt mit den aufeinander folgenden Schritten »taking action«, »understand your town«, »deciding what you want«, »getting the job done« auf plastische Weise, wie sehr diese Initiativen in praktischen Problemlagen verwurzelt und an konkreten stadtplanerischen Lösungen interessiert waren.¹⁰⁷ Mit diesem pragmatischen Zugriff auf Fragen der partizipatorischen Planung unterschieden sie sich von den Ansätzen des Kollektivs *Anarchitecture*, das dem dekonstruktivistischen Potenzial von gebauten Strukturen nachging und die Imagination und Phantasie der Rezipient*innen ansteuert oder der Kulturkritik und den analytischen Verfahren, die die SI mit künstlerischen Mitteln entwickelte.¹⁰⁸

4.5 »Learning from ...« | Architecture without Architects

Zu einer weiteren Strömung, die sich weitgehend unabhängig vom »Advocacy Planning« bewegte, trugen unter anderem Autor*innen wie Bernard Rudofsky bei.¹⁰⁹ *Architecture without Architects* lautete der Titel einer einflussreichen – vom Hunter College nur einen

105 Dieser Begriff dient hier als Sammelbegriff für Initiativen und Programme, die sich bspw. auch als »Community Based Projects«, »Urban Planning Aid«, »Urban Design Group«, »Neighborhood Design Center« oder »The Architects' Resistance« bezeichnen. Auf weitere Initiativen, die sich in diesem Umfeld formieren, wie bspw. die 1974 von sieben Frauen gegründete *Women's School of Planning and Architecture*, die in ihren Workshops Methoden zur »Fantasieproduktion« hervorbringen und sich für Änderungen der Wohnungsbaupolitik einsetzen, die sich an den Bedürfnissen von Frauen orientiert, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Auch konnten Inhalte eines Interview, das ich mit Charles Turner vom Community Design Center San Francisco im September 2018 in San Francisco geführt habe, nicht mehr in diese Arbeit einfließen.

106 Ein Faksimile dieses Dokuments ist zu finden in Clemens et al., Hg. (2008), S. 20f.

107 So seien Begriffe wie »hands-on-experience«, »social equity planning« oder »self-help housing« von diesen Initiativen in den Diskurs um Stadtplanung eingeführt worden (vgl. ebd., S. 27). Zur weiteren Lektüre zum Advocacy Planning empfehle ich Fezer (2014).

108 Eine Studie, die die benannten Strömungen einem genaueren, systematischen Vergleich unterzieht, steht, so wie es sich mir darstellt, noch aus. Weiterführende Literaturhinweise sind Kapitel 1.2.2.3 zu entnehmen. In dieser Arbeit werden die Strömungen weitestgehend getrennt voneinander behandelt, da es in erster Linie darum geht, ein Panorama der Strömungen aufzuzeigen, an die in der Debatte um Aneignungs- und Nutzungspraktiken von Schulbauten angeknüpft wird.

109 Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts plädierte der schottische Biologe und Stadtplaner Patrick Geddes für eine den örtlichen Merkmalen und regionalen Kulturen zugewandte Stadtplanung. Mit seinen »civic surveys« (Geddes, *Cities in Evolution* (1915), S. 306) konzeptualisierte er zudem Beteiligungsmodelle für Anwohner*innen (vgl. ebd., S. 295–312; 329–338). Für weitere frühere Quellen um Regionalismus vgl. etwa Mumford, »The Theory and Practice of Regionalism« (1928); Belluschi, »The Meaning of Regionalism in Architecture« (1955); Moholy-Nagy, *Native Genius in Anonymous Architecture* (1957); Rapoport, *House Form and Culture* (1969). Für gesammelte Texte zum Regionalismus in der Architektur vgl. Canizaro, Hg., *Architectural Regionalism* (2007). Für einen historischen Überblick über ethnografische Forschungsansätze der modernen Architektur vgl. Roesler, *Weltkonstruktion* (2013).

Steinwurf entfernten – MoMA-Ausstellung, mit der der von Österreich in die USA emigrierte Architekt und Kulturtheoretiker im Jahr 1964 neue Impulse für die Architekturszene setzte. Darin zeigt er eine generische Auswahl sogenannter »regionaler« Architekturen, die sich ausschließlich an ihren örtlichen Gegebenheiten wie Klima und Topografie orientieren und mithilfe lokaler Materialien sowie überlieferter Bautraditionen von ihren Bewohner*innen errichtet wurden.

Dieser Ansatz war in der Architekturszene weitestgehend unbekannt, und verblieb auch in den weiteren Jahrzehnten eher randständig – denn Autor*innen wie Rudofsky schrieben gewissermaßen gegen die eigene Disziplin an. So liegen auch bei der begrifflichen Definition dieser Strömung (bis heute) noch einige Unschärfen vor. Es wird u.a. von »anonymous«, oder seltener auch von »spontaneous«, »indigenous« oder »rural architecture« gesprochen. Heutzutage wird diese Strömung meist unter der Bezeichnung »Regionalismus« oder »Vernakulärer Architektur« verhandelt. Rudofsky selbst greift im Vorwort seines Buches zur Ausstellung auf einen Aufsatz des Architekten Pietro Brulleschi aus dem Jahr 1955 zurück. Darin spricht jener von »communal architecture« und beschreibt diese wie folgt: »[A] communal art, not produced by the specialist but by the spontaneous and continuing activity of a whole people with a common heritage, acting under a community of experience«. ¹¹⁰

Ebenso wie das Advocacy Planning richtete sich diese Strömung also gegen die Vorstellung von einzeln agierenden, exklusiven Entwurfsverfasser*innen. Der Unterschied liegt wiederum darin, dass Architekt*innen hier nicht mehr als Repräsentant*innen einer Gemeinschaft gelten, sie werden gleich ganz außer Kraft gesetzt. Die Nutzer*innen der Gebäude seien ihre eigenen Lehrmeister*innen, sie besäßen Planungshoheit. Das Wissen zur Raumproduktion lagere vor Ort in den sich selbst unterrichtenden Gemeinden. Diese »Architektur ohne Architekten« sei nicht einfach nur akzidentiell, sondern Ergebnis einer höchst qualifizierten Expertise der lokalen Anwohner*innen und einer schlafwandlerischen Sicherheit im Umgang mit praktischen Problemen, von der zu »lernen« sei. In der Ausstellung zeigte Rudofsky Fotos dieser Bauten aus mehr als 60 Ländern: von meterhohen Dickichten aus Kieferbäumen, die in der japanischen Präfektur Shimane Schutz gegen Schneestürme bieten, über Hausboote, die sich in der Bucht von Suzhou in Shanghai flexibel an Wasserstände anpassen, bis hin zu Dächern im pakistanischen Hyderabad, auf denen Windschaufeln seit Jahrhunderten als natürliche Klimaanlage dienen. Den ursprünglichen, alltäglichen Charakter dieser »nonpedigreed architecture« ¹¹¹ führte Rudofsky mit den Fotografien scheinbar gleich in doppelter Weise vor Augen: Die aus den 1940er Jahren stammenden Bilder kamen laut Autor entweder von Amateur*innen und seien mehr oder minder zufällig in seine Hände gelangt, oder sie seien aus unterschiedlichen Publikationen zusammengepflückt, die auch Rudofsky selbst bisweilen »obskur« erscheinen. ¹¹²

110 Pietro Brulleschi zit.n. Rudofsky, Hg., *Architecture Without Architects* (1987a) s. p. Der Originaltext erschien in der *Architectural Record* und ist heute zu finden in: Brulleschi, »The Meaning of Regionalism in Architecture« (2007), S. 321.

111 Rudofsky (1987a) s. p.

112 Ebd. s. p.

Mit der Idee von Architektur als »communal enterprise« will Rudofsky ökonomische und formalästhetische Überlegungen der Architektur überwinden.¹¹³ So kritisiert er explizit die »preoccupation with noble architecture and architectural nobility to the exclusion of all other kinds«¹¹⁴, oder beschreibt zeitgenössische Architektur als eine »anthology of buildings of, by, and for the privileged«¹¹⁵. Dabei betont er, dass es nicht darum gehe eine neue Bauweise, sondern eine neue Lebensweise zu begründen.¹¹⁶ So seien genaue Analysen alltäglicher Praktiken wie das Essen, Schlafen, Baden oder das Tragen von Kleidung ein seine Überlegungen eingeflossen.¹¹⁷ Am Black Mountain College im Jahr 1944 fragt bspw. der Titel seiner Vorlesung: »How Can People Expect to Have Good Architecture When They Wear Such Clothes?«.¹¹⁸

Unlängst thematisieren Forscher*innen die problematischen Aspekte von Rudofskys Zugriff auf Architektur, was für den weiteren Verlauf der Arbeit und insbesondere für die Bearbeitung der Fallstudien von Bedeutung sein wird. Denn Fragen nach der Repräsentationsfähigkeit werden sichtbar. In dem bereits zitierten Artikel von Serhat Karakayalı und Marion von Osten beschreiben die Autor*innen, dass diese als »vormodern« geltende kulturelle Techniken zu jener Zeit von internationalen Architekt*innen ausgiebig erprobt worden seien: »Das Wohnen wurde mit dem Blick des ethnologischen Forschers auf das ›Ur-Humane‹ als evolutionär beschrieben«, weswegen sie hier auch von einem Strang der »anthropologisch motivierten« Nachkriegsmoderne sprechen, dem in der Forschung bisher jedoch wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden sei.¹¹⁹ Neben Rudofsky ließen sich diese Bezüge beispielsweise auch beim *Team 10*¹²⁰ erkennen, das unter dem Begriff des *HABITAT*, als Gegenreaktion auf die modernistische »Wohnmaschine«, kulturell definierte Wohnpraktiken in den Blick nahm.¹²¹ Die Autor*innen kommen

113 Ebd. s. p.

114 Ebd. s. p.

115 Ebd. s. p.

116 Vgl. ebd. s. p. Auch eine Kunstaussstellung zu Lebzeiten Rudofskys trug diese Botschaft im Titel: Das Museum für Angewandte Kunst in Wien zeigte von November 1987 bis Februar 1988 die »Bernard Rudofsky: Sparta/Sybaris. Keine neue Bauweise – eine neue Lebensweise tut not« (vgl. Rudofsky, Hg., *Sparta/Sybaris* (1987b)).

117 Vgl. Schumann, »Bernard Rudofsky« (2006).

118 Vgl. Harris, *The Arts at Black Mountain College* (1987), S. 99. Vgl. auch Rudofsky, *Are clothes modern?* (1947). Rudofsky und seine Frau Berta sind auch Erfinder*innen der sogenannten »Bernardo Sandals«. Für Rudofsky seien Architektur und Kulturgeschichte untrennbar miteinander verbunden gewesen (Schumann (2006)).

119 Osten und Karakayalı, »This was Tomorrow!« (2009), S. 120. Die Autor*innen verweisen hier auf die folgenden Arbeiten: Mudimbe, *The invention of Africa* (1997) und Baghdadi, »Changing Ideals in Architecture«.

120 Das *Team 10* bestand aus einer Gruppe von Architekt*innen (darunter Alison und Peter Smithson, Aldo van Eyck, Giancarlo De Carlo), die in der Nachkriegszeit aus dem CIAM (Congrès International d'Architecture Moderne) hervorging und mit der älteren Generation, zu der bspw. Le Corbusier und Walter Gropius gehörten, in Konflikt geriet, da sie eine selbstgebaute Hüttensiedlung von marokkanischen Binnenmigrant*innen auf dem 9. Kongress der Organisation als Lehrmodell präsentierte. Der anschließende Generationenkonflikt führte letztendlich zur Auflösung der CIAM (Osten und Karakayalı (2009), S. 111f.).

121 Vgl. dies., »This was Tomorrow!« (2009), S. 117. Auf die Bauten, die hier im Mittelpunkt der Diskussion standen (darunter eine Wohnsiedlung in Sidi Othman von André Studer und Jean Hentsch

in ihrer Studie zu dem Schluss, dass die Bezugnahme auf Modelle des *HABITAT* »morphologisch, kulturalisierend und ethnifizierend«¹²² gewesen sei. Die (post-)kolonialen Bedingungen, unter denen die Erkenntnisse gewonnen wurden, seien von den Architekt*innen ebenso wenig berücksichtigt worden wie die Kämpfe der anti-kolonialen Befreiungsbewegung.¹²³ »Stattdessen«, so kritisieren sie, »werde die Methode des ›Learning from...‹ als eine Hinwendung zum Alltag zur Nutzung gefeiert. Eine machttheoretische Befragung des ›Learning from...‹, das bis heute als ›bessere‹ oder ethischere Planung [...] gilt, ist ausgeblieben.«¹²⁴

4.6 »Glamour Shots«

Auch in Bezug auf die visuelle Repräsentation der Architekturen lassen sich Fallstricke ausmachen. Schaut man sich die Fotografien der Ausstellung Rudofskys genauer an, entsteht der Eindruck, als seien die ästhetischen Effekte der Architektur – ähnlich wie die zuvor beschriebenen Fotografien der AR in den 1980er und 1990er Jahren – von größerer Bedeutung als die »community of experience« bzw. die »communal enterprise«, auf die sich Rudofsky nachdrücklich bezieht. In 119 von 149 Fotografien, die Rudofsky in der dazugehörigen Publikation zeigte, sind keine Menschen abgebildet. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Sektion zur mobilen Architektur. Allerdings wirken die abgebildeten Personen hier merkwürdig geisterhaft. Damit bestärkt Rudofsky den Begriff der anonymen, namenlosen Architektur in einer Weise, die nicht nur die Rolle der Architekt*innen selbst negiert, sondern bereits menschliche Eingriffe kaschiert. Geradezu ironisch mutet es an, dass die Menschen, in den wenigen Fotografien, in denen sie abgebildet sind, ganz in den Dienst der Architektur gestellt werden, indem sie bspw. die Gebäude von A nach B transportieren. Bau- oder Nutzungspraktiken werden darin kaum gezeigt. Dadurch werden die Gebäude umso mehr erhöht. Fast erinnert die Darstellung von einem Dach-Transport in Guinea an eine ehrfürchtig-zeremoniell Überführung einer königlichen Sänfte. Froschperspektiven oder aber das Nicht-Zeigen von Gesichtern verstärken den Moment der Erhabenheit der Architektur zusätzlich. So wirken die Architekturen auf den von Rudofsky ausgewählten Fotografien erstaunlich entmenscht. In den wenigsten Fällen können wir den Prozess, das Geworden-Sein mit möglichen Störungen oder Schwierigkeiten studieren, vielmehr sind wir mit fixen Resultaten konfrontiert. In ihrer Studie *How Architecture Learned To Speculate*, in der die Architekturtheoretikerinnen Mona Mahall und Asli Serbest dem spekulativen Charakter der Moderne und deren visuellen Repräsentationsformen auf die Spur gehen, qualifizieren sie die Fotografien, die Rudofsky zeigt, als »modernist glamour shots«¹²⁵. Sie zählen Rudofsky zu einem der gro-

sowie die Cité Verticale in Casablanca von George Candilis und Shadrach Woods) gehen die Autor*innen in ihren Texten näher ein (vgl. ebd., S. 117f.).

122 Ebd., S. 120.

123 Ebd.

124 Ebd., S. 121.

125 Mahall und Serbest, *How architecture learned to speculate* (2009), S. 222.

ßen »Contrariers«¹²⁶ der 1960er Jahre, deren »anti-approach«¹²⁷ danach strebt, etablierte Positionen zu negieren, der jedoch ebenso den »auktorialen Willen, sichtbar zu werden«¹²⁸ verkörpert. Ähnliche Kritik äußerte Louisa Ballard bereits 1966, als sie in ihrer Rezension der Ausstellung von einer »air of romantic unreality«¹²⁹ spricht, die die Ausstellung durchzieht, und daraufhin einen mangelnden Bezug zur Gegenwart beanstandet: »[T]here is no clue as to how these survivals from a simpler past can relate to modern industrial society, let alone how they can save it«.¹³⁰

Zu berücksichtigen ist zudem auch der Ort, an dem Rudofskys Ausstellung zuerst gezeigt wurde. Ging es Rudofsky mit der Wahl des prestigeträchtigen Museum of Modern Art wahrscheinlich darum, diese Form der Architektur als Form von Kunst bzw. Design zu würdigen und etablierte Sehgewohnheiten zu hinterfragen, scheint es, als würden jene Sehweisen nicht unterlaufen, sondern geradezu bestätigt. Anstatt Anreize zu setzen, in soziale Praktiken überzugehen, verbleiben die Fotografien auf der Ebene der Anschauung – eine Praxis auf die ich auch in den Fallstudien, die sich diesem Kapitel anschließen, gestoßen bin. So scheint es, als werde die »Architecture without the Architect« in ihrer visuellen Darstellung nicht nur den Architekt*innen, sondern auch ihren Nutzer*innen entzogen.

126 Ebd. XII.

127 Ebd., S. 223. Seit der Avantgarde des frühen 20. Jahrhunderts sei das Antidesign den Autorinnen zufolge die wichtigste Strategie der modernen Kultur. Im Streben nach Unterscheidung seien die Akteur*innen hier ständig gezwungen, etablierte Positionen zu negieren.

128 Ebd. XII. Sie bilanzieren: »In this sense we have to recognize Rudofsky's work, not so much as ethnographic, or sociologist research, but rather as a strategy that uses anonymous images in a novel and aesthetic way« (ebd., S. 222).

129 Ballard, »Reviewed Work(s): Architecture without Architects by Bernard Rudofsky; The Peoples' Architects by Harry S. Ransom; The Human Prospect by Lewis Mumford, Harry T. Moore and Karl W. Deutsch« (1966), S. 226. Sie befindet darüber hinaus: »[H]e [Rudofsky, Anm. der Autorin] seems more interested in aesthetic effects than in communal enterprise as such« (ebd.).

130 Ebd.

Gallery restaurant. Gourmet
dish of the week. Party cater **SENSORY** The Route
WALKS



2. How old does the building seem to be to you?
Put a tick in one space only.

very new	new	fairly new	In between	Fairly old	old	very old
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

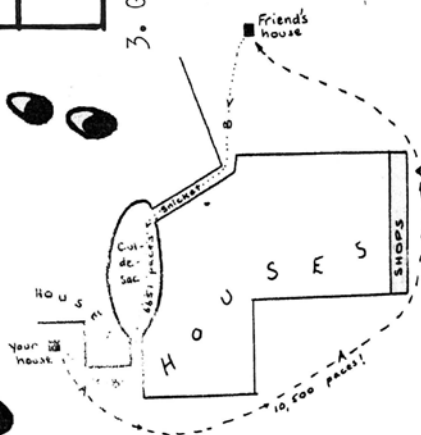
3. Give reasons for your answer.



3. Close your eyes for a moment and 'listen' to the area.

Write down what you hear and what you feel about the sounds.

Licensed Betting Shop
Turf Accountant. Hours of Business



Detours

PARK SQUARE



FEELS TOUCH
FEELS

5 Das Bildungszentrum

Nachdem ich die historische Genese von Aneignungspraktiken und dessen Repräsentationen im Schulbau untersucht habe, analysiere ich im folgenden Kapitel den Planungs- und Aneignungsprozess eines zeitgenössischen Schulbaus, der in ein Bildungszentrum einer deutschen Großstadt eingebunden ist. Hier habe ich eine Schule ausgewählt, die sich vor allem deshalb als Fallstudie eignet, da sie von der zuständigen städtischen Behörde als »Schulversuch«¹ initiiert wurde und als Pilotprojekt somit erheblichen Einfluss auf die allgemeine Entwicklung von Schulbauten in der Bundesrepublik nehmen könnte. Die Beteiligung einer internationalen Bauausstellung an dem Bau hat seiner Bekanntheit erheblichen Vorschub geleistet. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schule war zudem, dass sie im Rahmen eines als innovativ geltenden Beteiligungsverfahrens geplant wurde. Ferner wird in den umfangreichen Unterlagen, die zu diesem Bau veröffentlicht wurden, immer wieder eine aneignungsoffene Gestaltung betont, die die Bedürfnisse der Nutzer*innen in besonderer Weise berücksichtigt.

Versteht man Gebäude, wie in der Einleitung geschildert, nicht als statische Objekte, sondern als sich »ereignende«, eigenmächtige Akteure, gilt es, mögliche Gebrauchsspuren sowie kulturalisierte Aneignungs- und Nutzungspraktiken in den Blick zu nehmen. Auch hier folge ich der Grundannahme, wonach unterschiedliche Ebenen vorherrschen, in denen sich Architekturen manifestieren. Sie existieren nicht allein in materialisierter und gelebter, sondern auch in bildlicher, repräsentierter Form. Die Zeithistorikerin Susanne Schregel hat in ihrem Aufsatz zur Geschichte der partizipatorischen Planung unlängst dafür geworben, auch zu hinterfragen, »inwiefern professionell Beteiligte die Inszenierung partizipativer Professionalität als Distinktionsstrategie[...] nutzen.«² Diese Frage richte sich insbesondere an die Bildlichkeit, die im Kontext partizipativer Projekte hervorgebracht werden. Demnach könne die Analyse visueller Inszenierungsstrategien maßgeblich zu Unterscheidung unterschiedlicher Ansätze beitragen.³

1 Der Begriff »Schulversuch« wurde bereits Ende der 1960er Jahre verwendet. Im Kapitel 2.4.3 gehe ich genauer darauf ein. Auf Wunsch der Schule wurden alle Angaben zum Bildungszentrum anonymisiert.

2 Schregel, »Gestaltung und ihre soziale Organisation« (2014), S. 37.

3 Vgl. ebd., S. 41.

In einem ersten Schritt beschäftige ich mich mit dem partizipatorischen Verfahren zu der Entstehung der oben genannten Schule und frage, welche Chancen in dem spezifischen Bau- und Planungsprozess gesehen wurden und mit welchen Herausforderungen man sich konfrontiert sah. Nach einer allgemeinen Beschreibung der Architektur untersuche ich anhand einer Bildanalyse einer ausgewählten Fotografie, wie die Schule medial dargestellt wird. Wie werden Nutzer*innen hier entworfen? Welche visuellen Codes werden in Bezug zu der behaupteten Aneignungsoffenheit hervorgebracht? Welche Bilder von Bildungsprozessen werden entworfen?

Neben der visuellen Repräsentation wird der Schulraum auch als Erfahrungsraum verstanden. Insofern ist es auch ein zentrales Anliegen dieser Arbeit, zu untersuchen, wie dieser Raum auf der Mikroebene, in seiner sozialen Praxis produziert, erfahren und wie um ihn gerungen wird. Mir erscheinen performative Forschungsmethoden aus dem Bereich der Sozialforschung aufgrund des Vollzugszusammenhangs, den sie erfordern, als besonders geeignet, um der Frage nachzugehen, wie sich dieser Schulbau in der alltäglichen Nutzung zeigt. Daher habe ich mit sechs Lehrer*innen und Schüler*innen Walking Interviews geführt. Das methodische Vorgehen beschreibe ich im Kapitel 5.6.1 genauer. Neben den Walking Interviews habe ich mit der Schulleitung und eine*r Mitarbeiter*in der Hausmeisterei stationäre Leitfadeninterviews geführt.⁴ Bei der Analyse der Interviews waren die folgenden Fragen leitend: Wie erfahren die Befragten die Räume und wie machen sie von ihnen Gebrauch? Wie wird Aneignungsoffenheit in der Architektur umgesetzt und wie gehen die Nutzer*innen damit um? Inwieweit widersetzen sich Nutzer*innen der räumlichen Ordnung?

5.1 Das Bildungszentrum | »Ortsbegehung«

In der Fallstudie analysiere ich den Bau einer Grundschule, die Teil eines Bildungszentrums in einer deutschen Metropole ist und 2013 fertiggestellt wurde. Die Initiative zu dem Schulgebäude ging in den 2000er Jahren ursprünglich auf eine Gruppe von drei Frauen aus dem betroffenen Stadtteil zurück. Eine Grundschule stand hier bereits, es hatte sich jedoch in dieser Zeit in dem Außenbereich der Schule ein tödlicher Unfall ereignet, der bundesweit für Schlagzeilen sorgte. Entsprechend habe die Schule, die bis 2010 auf dem Gelände stand, einen »wenig guten Ruf«⁵ gehabt. Auch die Stimmung in diesen Jahren sei, so schildert es ein Mitglied der Schulleitung, »insgesamt sehr angstbesetzt«⁶ gewesen. Die drei Frauen aus dem Stadtteil hatten zunächst geplant, eine Privatschule zu gründen, was von der Schulbehörde jedoch abgelehnt worden sei. Nichtsdestoweniger formierte sich zunehmend das Konzept für eine Neugründung der Grund-

4 Da es in dem Interview nicht nur um die Raumerfahrung, sondern auch um Hintergrundinformationen zu den Bau- und Planungsprozessen ging, habe ich mich dazu entschlossen, das Interview stationär zu führen. Das Interview mit dem*r Mitarbeiter*in der Hausmeisterei war ursprünglich als Walking Interview geplant, jedoch musste der*die Interviewte in einem Teil des anvisierten Zeitraums kurzfristig an einem spezifischen Ort ansprechbar sein.

5 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 14f.

6 Ebd., 19.

schule.⁷ In diesen Jahren änderte sich ferner die Zugehörigkeit des Stadtteils, in dem die Schule situiert ist. Während der Stadtteil seit den 1950er Jahren verwaltungsgemäß einem Bezirk am Rande der Großstadt angehörte, wurde er im Jahr 2008 Teil des »Mitte«-Bezirks. Die Bildungschancen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene des Stadtteils, in dem sich das Bildungszentrum befindet, werden von der Geschäftsführung als schlechter als in anderen Teilen der Stadt bezeichnet.⁸ Anhaltspunkte dafür lassen sich in einer Sozialraumbeschreibung des zuständigen städtischen Fachamts finden: Während die Quote der Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss in der gesamten Stadt im Schuljahr 2011/2102 insgesamt knapp 7 % betrug, lag sie in diesem Stadtteil bei 16 %.⁹ Viele der Kinder und Jugendlichen aus diesem Stadtteil kommen aus »Einwandererfamilien und aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und geringem Bildungsniveau«, führt die Geschäftsführerin weiter aus.¹⁰ Recherchen zeigen, dass der Stadtteil in lokalen wie überregionalen Tageszeitungen etwa seit Beginn der 2000er Jahren als sogenannter »sozialer Brennpunkt« dargestellt wird.¹¹

Mit dem Wechsel des Bezirks rückte der Stadtteil auch in das Zentrum des Interesses einer internationalen Bauausstellung, die zwischen der Zeit von 2006 bis zum Präsentationszeitraum im Jahr 2013 70 Bauprojekte im Stadtraum realisierte. Unter dem Leitbild der »wachsenden Stadt« wurden südliche Bereiche der Stadt wie auch der betroffene Stadtteil mit dem Ziel in den Fokus gerückt, »neue Strategien eines koordinierten Vorgehens in der Bildungs- und Stadtplanung zu entwickeln«¹². Das Konzept für eine Neugründung der Grundschule erhielt durch den Eintritt der Bauausstellung eine entscheidende Wende. So startete die Bauausstellung im Jahr 2007 eine »Bildungsoffensive« für

7 Vgl. ebd., 19–26.

8 Im Dezember 2012 hatten sich Schulleiter*innen der 14 staatlichen Schulen in dem Bezirk mit einem Brief an die Verantwortlichen der Stadt gewandt. Darin konstatieren sie, dass »es zu einer nicht mehr hinreichend bearbeitbaren Kumulation von Problemlagen« an ihren Schulstandorten komme und dass »[v]iele Schülerinnen und Schüler aller Grundschulen [...] in allen Kompetenzbereichen etwa zwei Jahre hinter dem Schnitt aller« anderen Grundschulen [der betroffenen Stadt, Anm. der Autorin] zurückliegen. (Pressestelle Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, »Hilferuf der Elbinsel-Schulleitungen« (2012)).

9 Vgl. Fachamt Sozialraummanagement, »Sozialraumbeschreibung Wilhelmsburg« (2015), S. 105. In der direkten Nachbarschaft liegt der Wert bei 20 % (77). Für weitere Angaben zur Bildungssituation in dem Stadtteil vgl. S. 87–90 und für soziodemografische Daten vgl. S. 104–106 dieser Studie.

10 Kalben, »Das Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹« (2009), S. 138. Der Anteil der Grundschulkinder mit einer Familiensprache, die nicht Deutsch ist, liegt in dem Stadtteil bei 59 %, in der Stadt beträgt sie insgesamt durchschnittlich 26 % (Fachamt Sozialraummanagement (2015), S. 105). Die Autor*innen der Studie des Fachamts für Sozialraummanagement kommen zu dem Fazit, dass in dem Stadtteil viele Menschen unter schwierigen Bedingungen leben, sich viele Bürger*innen gleichzeitig aber mit dem Stadtteil identifizieren, für ihn engagieren und gerne dort leben (ebd., S. 98). Die Studie beruht u. a. auf Interviews mit den Bürger*innen.

11 Vgl. u. a. Barth, »Ein ungeheuer belastendes Klima!«, 2000, S. 115; Gall, »Schule der Zukunft im Problemstadtteil« (2008); Dey, »Ein Millionenpaket für Hamburgs Brennpunkt-Schulen« (2013). Zur Wortgeschichte der Begrifflichkeit siehe Brasch, »Wortgeschichte zu »sozialer Brennpunkt« (2021). Zum Stigmatisierungspotenzial siehe z. B. Schulze und Spindler, »...dann wird man direkt als sozial abgestempelt.« — Vom Stigma und seinen Folgen« (2006) oder Racherbäumer und Bremm, »Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven« (2021).

12 Hellweg, »Stadt-Bildung« (2009), S. 14.

den Stadtteil. Diese hatte zum Ziel, »die Integrationschancen der Bewohner« mit »systematisch vernetzten, institutionsübergreifenden Bildungsangeboten« zu verbessern.¹³ Das »Schlüsselprojekt«¹⁴ dieser Initiative war der hier analysierte Neubau des Bildungszentrums. Dafür wurde das Gebäude der Vorgängerschule komplett abgerissen; auf einer Grundfläche von 20.000 m² entstand das bis dato größte Schulbauprojekt der Großstadt, dessen Gesamtkosten sich auf rund 60 Millionen Euro beliefen.¹⁵ Anzumerken ist, dass die Grundschule zu diesem Zeitpunkt bereits einen zweiten, drei Kilometer entfernten Standort unterhielt, den sie auch bis heute betreibt.¹⁶ In dieser Arbeit konzentriere ich mich jedoch alleine auf den Standort im Bildungszentrum, da das Erkenntnisinteresse auf Neubauten liegt.¹⁷ Auf dem Grundstück sollte nicht nur eine neue Grundschule entstehen. In Anlehnung an Konzepte der *Community Education* in Großbritannien (vgl. Kapitel 3.3.3) und der *Vensterschoolen* in den Niederlanden war es das erklärte Ziel, eine »Öffnung« der Schule zum »Quartier« durch »ein organisiertes Zusammenwirken schulischer und nichtschulischer Partner« zu erreichen.¹⁸ Den Grundstock für das neu zu errichtende »Bildungszentrum« legte neben der Grundschule ein benachbartes Gymnasium, das nur durch eine Verkehrsstraße von dem Gelände der Grundschule getrennt war. Der Neubau des Bildungszentrums beherbergt heute also nicht nur Räumlichkeiten für die Grundschule, sondern auch für einen Teil der Schüler*innen dieses Gymnasiums, für eine sonderpädagogische Bildungseinrichtung, eine Kindertagesstätte, ein Theater und Einrichtungen zur Erwachsenenbildung. Den zweistufigen, europaweiten Realisierungswettbewerb für das Bildungszentrum¹⁹ gewann im Jahr 2008 ein in der Stadt ansässiges Architekturbüro in Kooperation mit ebendort ansässigen Landschaftsarchitekten.²⁰ Die Planungsarbeiten begannen im darauffolgenden Jahr. Die Gründungsarbeiten starteten im Frühjahr 2011, im Frühjahr 2013 wurde der Bau zum Beginn der Bauausstellung in Betrieb genommen.²¹ Die Schule war während der Interviews, die ich dort ab September 2018 führen durfte, also bereits seit fünf Jahren in Betrieb. Die architektonische Gestaltung, das Beteiligungsverfahren und das Energiekonzept der Schule wurden

13 Kalben (2009), S. 138.

14 Ulrich und Meyer, »Deutschlands innovativste Schule steht in Wilhelmsburg« (2013).

15 Vgl. ebd.

16 Auf dem Grundstück des Bildungszentrums ist das Profil »Kunst und Musik« und die gesamte Administration untergebracht, auf dem anderen Grundstück wird den Profilen »Natur und Umwelt« sowie »Englisch Immersiv« nachgegangen (vgl. Elbinselschule, »Die Standorte unserer Schule« (2019a)).

17 Eine Vermischung der räumlichen Erfahrungen der Kinder ist nicht zu befürchten, da die Schüler*innen während ihrer Grundschulzeit konstant an einen der beiden Orte gebunden sind.

18 Kalben (2009), S. 140.

19 Ausgelobt wurde der Wettbewerb von der Schulbehörde, der IBA GmbH in Zusammenarbeit mit der GWG Gewerbe GmbH (als Partner für den Bau und die Finanzierung des Projekts).

20 Ende Oktober 2007 fand die EU-Bekanntmachung, im Juli 2008 die abschließende Preisgerichtssitzung statt. Weitere Verfahrensdetails sind zu finden in Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Bildungszentrum Tor zur Welt* (2009a), S. 96–98 sowie in N. N., »Bildungszentrum Tor zur Welt, Hamburg« (2008).

21 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungszentrum Tor zur Welt« (o.J.b). Siehe dazu auch die Einschränkungen, die der*die Mitarbeiter*in der Hausmeisterei dazu gemacht hat (vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 1298–1304).

in zahlreichen Artikeln in Tageszeitungen und in einschlägigen Architekturzeitschriften besprochen. Darin wurde das Bildungszentrum u.a. als »Deutschlands innovativste Schule«²² oder als »Schulkomplex, der Schule machen wird«²³ gelobt. Darüber hinaus wurde es mit einigen Architekturpreisen ausgezeichnet. Damit gehört das Bildungszentrum in Deutschland zu einem der prominentesten Schulneubauten der letzten Jahre.

Bevor ich näher auf den partizipatorischen Bauprozess und die Architektur eingehe, möchte ich auf das Lernkonzept der Grundschule hinweisen. Das Bildungszentrum ist, wie oben bereits beschrieben, in einen sogenannten Schulversuch eingebunden, bei dem »[n]eue Konzepte der Pädagogik und Schulverfassung«²⁴ erprobt werden und der unter dem Einfluss der städtischen Behörden steht. Gleichzeitig erhofft man sich auch eine positive »Signalwirkung«²⁵ auf den Stadtteil. Die Grundschule verfolgt einen reformpädagogischen Ansatz und nimmt sich zum Ziel, individuelle Lernwege zu unterstützen.²⁶ Sie orientiert sich nach eigener Aussage an einem »MB-Lernsystem«, das an die verschiedenen menschlichen Sinne angelehnt ist und bewegungsorientiertes Lernen fördert.²⁷ Szenisches Spiel, Lernen in Verbindung mit haptischen Reizen und Übungen, die den Körper einbeziehen, werden in der Schule demnach regelmäßig praktiziert. An dem von mir untersuchten Standort werden mit dem Profil »Kunst/Musik« darüber hinaus Formen des ästhetisch-musikalischen Lernens²⁸ in besonderer Weise gefördert. Allgemein wird im Hinblick auf das Bildungszentrum immer wieder der Anspruch betont, die sozialen Lebensbedingungen und Bildungschancen der Menschen im Stadtteil zu verbessern.²⁹

5.2 Partizipatorischer Planungsprozess

Das Engagement für eine Neugründung der Schule ist, wie oben erwähnt, ursprünglich auf drei Bürger*innen zurückzuführen. Mit dem Eintritt der Schulbehörde und der Bauausstellung ist ein Beteiligungsverfahren institutionalisiert worden, das immer wieder als »vorbildlich«³⁰ und »innovativ«³¹ bezeichnet wurde. Es gab zwei Verfahren, in denen Nutzer*innen an den Planungsprozessen beteiligt wurden: in Arbeitsgruppen (Kapitel 5.2.1) und im Ideenwettbewerb »Gestaltet eure Mitte« (Kapitel 5.2.2).

22 Ulrich und Meyer (2013).

23 Gefroi, »Die gewundene Straße des Lernens« (2013), S. 47.

24 Elbinselschule, »Schulversuch« (2019b). Der Begriff »Schulversuch« wurde bereits Ende der 1960er Jahre verwendet. Im Kapitel 2.4.3 gehe ich genauer darauf ein.

25 Ebd.

26 Dies., (2019c).

27 Vgl. ebd. Die Initialen des »MB-Lernsystem« stehen für »multisensuell« und »Bewegung«.

28 Ebd.

29 Vgl. Bildungszentrum Tor zur Welt, »Bildung fürs Quartier« (o.J.a) sowie Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungsoffensive« (o.J.a). Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 155–158.

30 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Bildungszentrum Tor zur Welt: Gestaltet eure Mitte* (2009b), S. 3.

31 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 1.

5.2.1 Arbeitsgruppen

Unterlagen, die von der Bauausstellung und der Schulbehörde veröffentlicht wurden, ist zu entnehmen, dass 16 interdisziplinäre Arbeitsgruppen bestehend aus ca. zehn Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen³² seit September 2007 von einer sog. lokalen Leitungsgruppe eingesetzt und in den Planungsprozess miteinbezogen wurden. Sie haben, laut Bauausstellung, »die Vorgaben für den internationalen Realisierungswettbewerb maßgeblich mit[gestaltetet]«. ³³ Während die baulich-räumlichen Planungen für das Gebäude immer konkreter wurden, setzten sich die Teilnehmenden der Arbeitsgruppen, bspw. zum Thema Sport und Bewegung (AG 10) oder Kulturelle Vielfalt (AG 11), vor allem mit pädagogischen und sozialen Konzepten auseinander. In einer der Arbeitsgruppen wurde eine Schülerplanungswerkstatt (AG 8) vorbereitet, die im Jahr 2007 eine Projektwoche mit den Schüler*innen und Kindern der betroffenen Bildungseinrichtungen durchgeführt hat. ³⁴ Sechs der insgesamt elf Kurse der Projektwoche setzten sich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit der Architektur des alten und auch des neuen Schulgebäudes auseinander. ³⁵ In dem Kurs »Sportstätten für die Zukunft« einer neunten Klasse, den ich exemplarisch heranziehe, wird ausgeführt, dass die Schüler*innen zunächst »alle Vorschläge, auch die phantastischsten«, gesammelt haben. ³⁶ In einer Gesprächsrunde des Kurses seien jedoch die »offensichtlich unrealistischen« Wünsche wie bspw. ein Golfplatz, eine Reithalle oder ein Tennisplatz »einer nüchternen Überprüfung zum Opfer« gefallen. ³⁷ Zwar wird das konkrete Vorgehen in Bezug auf die Entwicklung der Wünsche und Ideen nur sehr knapp geschildert, jedoch lassen sich darin Grundzüge des analytischen Verfahrens nachvollziehen, mit denen an die Wünsche und Ideen der Jugendlichen herangetreten wurde. So fällt auf, dass die Ideen, die hier produziert wurden, weniger auf ihren symbolischen Gehalt hin befragt werden sollten, sondern eher der Anspruch bestand, diese in ihrer Konkretheit umzusetzen. Bevor diese Ideen einer sachlichen »Überprüfung« unterzogen werden, ließen sich – wie von anderen Beteiligungsprozessen bekannt – bei den oben genannten Vorschlägen meines Erachtens jedoch alternative Überlegungen anstellen: Inwiefern lagern darin Bedürfnisse nach räumlicher Weite, nach Fürsorge (bspw. für ein Tier oder für einen Raum), nach einer gewissen Wertigkeit oder Ordnung von neuen Räumlichkeiten?

32 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 157.

33 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, »Bildungszentrum Tor zur Welt« (2013), S. 18. Vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 10–13. In dem Dokument der IBA aus dem Jahr 2013 werden 16 Arbeitsgruppen aufgeführt. Anders als in dem Dokument aus dem Jahr 2009 wird die Schülerplanungswerkstatt nicht mehr als Arbeitsgruppe aufgeführt. Anstelle dieser wird eine Arbeitsgruppe »Musik« genannt und eine Arbeitsgruppe »Eltern« ergänzt. Zu der Entstehung dieser bedarf es weiterer Recherchen. Zur Dokumentation des Beteiligungsverfahrens vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b) sowie Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung und Bildungszentrum Tor zur Welt, »Bildungszentrum Tor zur Welt. Pläne und Konzepte: Zwischenbilanz Oktober 2009« (2009), S. 12f.

34 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 13.

35 In der Dokumentation der IBA werden die Inhalte der Kurse umrissen (vgl. ebd., S. 22–26).

36 Ebd., S. 23.

37 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 23.

Allgemein erfährt man in dieser von der Bauausstellung veröffentlichten Dokumentation kaum etwas darüber, wie und welche Ideen und Wünsche, die im Rahmen der Projektwoche entwickelt worden sind, konkret in den Planungsprozess eingeflossen sind. Aus den Unterlagen geht jedoch hervor, dass zwischen dem Versand der Auslobungsunterlagen und der Beendigung der Projektwoche knapp drei Wochen lagen.³⁸ Dies stellt nach meiner Erfahrung einen zu knappen Zeitraum zur systematischen Strukturierung, Analyse und Auswertung der Ideen für eine Einbindung in die Auslobungsunterlagen und damit in die grundlegenden Fragen der Aufgabenstellung dar. Partizipatorische Planungsverfahren, die ich in den letzten Jahren kennenlernen konnte, nehmen sich in der Regel mehrere Monate für Strukturierung und die Rückführung der Ideen Zeit – und richten dafür zudem unterschiedliche Workshopformate aus.³⁹

Grundsätzlich wird seitens der Bauausstellung erläutert, dass die erarbeiteten Konzepte der anderen Arbeitsgruppen in die Raum- und Flächenvorgaben des Realisierungswettbewerbs integriert wurden.⁴⁰ Dass die Akteur*innen hier nicht an Musterraumprogramme gebunden waren, sondern »im Rahmen globaler Vorgaben« über die funktionale Zuweisung von Flächen und Raumgrößen selbst entscheiden durften, sei ein für die Stadt bis dato »einzigartiger Vorgang« gewesen.⁴¹ Auch in diesen Fällen ist jedoch nicht genau dokumentiert, wie die Konzepte aus den Arbeitsgruppen Einfluss auf die Planung genommen haben. Während der weiteren architektonischen Planung haben die Arbeitsgruppen laut der Schulleitung der Grundschule beratende Funktion gehabt und bspw. bei der Wahl der farblichen Gestaltung und der Bodenbeläge der Schule mitgewirkt.⁴² Zudem habe es sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten Stufe im Planungsprozess im Zeitraum von 2007–2008 eine öffentliche Ausstellung und eine öffentliche Zwischenpräsentation gegeben. Zu dieser seien über 100 Interessierte erschienen.⁴³ Außer des Hinweises, dass die Anmerkungen der Interessierten, die während dieser Präsentation geäußert wurden, von den Mitgliedern der Jury »lebhaft diskutiert«⁴⁴ worden seien, konnte ich keine Angaben zum konkreten Eingang dieser Ideen in den weiteren Prozess in den Unterlagen der Bauausstellung finden.⁴⁵

38 Die Projektwoche fand vom 26.11. bis zum 30.11.2007 statt. Der Versand der Auslobungsunterlagen erfolgte am 20.12.2007 (vgl. ebd., S. 22; 98).

39 Siehe dazu auch meine Ausführungen im Kapitel 7.

40 Vgl. ebd., S. 10–12, sowie Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 18.

41 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 12.

42 Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 97–110; 125–132; 341–345.

43 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 34. Vgl. auch Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 154f.

44 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 34.

45 Ebd. f.

5.2.2 »Gestaltet Eure Mitte«

In einer weiteren eigenen Dokumentation der Bauausstellung⁴⁶ und auch in den Interviews⁴⁷, die ich geführt habe, wird mehrfach auf ein partizipatorisches Planungsverfahren verwiesen, das sich um die Gestaltung eines Außenbereichs des Geländes drehte. Es handelte sich bei diesem Bereich um den späteren »Ankerplatz« des Bildungszentrums. Der partizipatorische Prozess zur Gestaltung dieses Platzes startete im Sommer 2009 – also zu einem Zeitpunkt, als über den siegreichen Entwurf bereits entschieden war. Dieses Verfahren setzte entsprechend nicht bei der räumlichen Organisation des Geländes ein, sondern drehte sich um einen von den Architekt*innen örtlich bereits festgelegten Bereich der Schule. Diesem Verfahren wurde ein eigener Name gegeben: Unter dem Titel »Gestaltet Eure Mitte« waren Schüler*innen, Eltern und Nachbar*innen aufgerufen, ihre Wünsche und Ideen zu dem Vorplatz, der auch als »Agora« bezeichnet wurde, zu artikulieren.⁴⁸ Das freiraumplanerische Verfahren wurde nach dem Vorbild eines »Ideenwettbewerbs«⁴⁹ gestaltet, aus dem ein Vorschlag – bewertet von einer Jury mit Vertreter*innen der Auftraggeber*innen sowie ausgewählten Hochschullehrer*innen und Architekt*innen – aus jeweils einer Altersgruppe als »Sieger« hervorging.⁵⁰ In den Gruppen, die sich am Prozess beteiligten, waren jeweils gleichaltrige Personen: Es nahmen neun Schulklassen und drei Erwachsenenengruppen an dem Wettbewerb teil. Die Schulklassen erarbeiteten ihre Vorschläge während des Unterrichts, für die Erwachsenenengruppe fand ein ganztägiger Workshop statt, der von einer Stadtplanerin moderiert wurde. Nähere Informationen, wie der Prozess der Ideenfindung abgelaufen ist und mit welchen Fragen, Bildern oder Anregungen er moderiert wurde, lassen sich den Dokumentationen nicht entnehmen.

46 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b); Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013).

47 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019); Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019).

48 Der Aufruf zum ersten Schritt des Prozesses ist wie folgt dokumentiert: »Stellt euch Folgendes vor: die »Agora« ist eine leere Bühne! Und ihr seid Schriftsteller, Märchenerzähler oder Marktschreier, Politiker oder Prediger, Schauspieler oder Sänger! Ihr seid dazu aufgerufen, auf dieser Bühne eine Geschichte zu erzählen, zu reden, zu singen oder zu predigen. Denkt euch eine Geschichte aus oder sucht eine bestehende Geschichte, ein Märchen, ein Lied oder Ähnliches aus, das ihr auch abändern könnt. Eine Bedingung gibt es: gewünscht sind Geschichten, die etwas mit dem neuen Platz oder dem Bildungszentrum »Tor zur Welt« zu tun haben. Euer Publikum sind Bewohner des Stadtteils oder Besucher, die zu Fuß, auf dem Rad, im Auto oder Bus vorbeikommen und hier anhalten und euch zuhören – auch Schüler, Eltern, Lehrer und Freunde. Welche Botschaft wollt ihr mit eurer Geschichte für diesen Platz vermitteln?« (Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 14). Im zweiten Schritt waren die Teilnehmenden aufgerufen, die entwickelte Geschichte in Szene zu setzten.

49 Ebd.

50 Diese waren: »4. Klassen«, »6. Klassen«, »8./9. Klassen und Oberstufe« und »Erwachsene« (ebd., S. 20–40).

Im Juli 2009 haben die einzelnen Gruppen ihre Ideen teilweise auch als szenische Darstellungen oder Theaterstücke, vor der Jury vorgestellt, die sich »beeindruckt«⁵¹ von den Präsentationen gezeigt habe. Anschließend wurden die Landschaftsarchitekt*innen beauftragt, Umsetzungsvorschläge zu »bestimmte[n] herausragende[n] Ideen« zu entwickeln. Sie erarbeiteten drei Vorschläge, die sie der Jury und den Teilnehmer*innen vorstellten. Zwar lobten die Teilnehmer*innen des Wettbewerbs die thematische Berücksichtigung ihrer Ideen, »mahnten aber ebenso an, dass die von ihnen entworfenen Ideen zu wenig konkret in den Entwürfen wiederzufinden seien«.⁵² Bei den nächsten Juryberatungen wurden dann auch Vertreter*innen der siegreichen Teams in die Jury aufgenommen.⁵³ Hier setzte sich schließlich ein Vorschlag von Landschaftsarchitekt*innen durch, der den Titel »Menschen und Kulturen« trug. Der Entwurf konzentrierte sich auf folgende zentrale Themen, die im Wettbewerb sichtbar geworden waren: *Bühne, Brunnen, Tor* (als »Geste der Begrüßung«⁵⁴), *Globus/Kontinente, Verschiedene Aktivitäten für alle Altersgruppen, Aufenthaltsbereich*. Konstitutives Merkmal dieses geplanten Platzes waren die sogenannten »Schiffe«, die als kleine, über den ganzen Bereich verstreute Zonen unterschiedliche Funktionen bieten. Die Formensprache der Schiffe ist offenbar an einen Entwurf aus der Gruppe »8./9. Klassen und Oberstufe« angelehnt.⁵⁵ Bei der konkreten Gestaltung der »Schiffe« haben die Schüler*innen mitgewirkt und die Oberfläche des Brunnen-Schiffs mit einer Kunstpädagogin bemalt.⁵⁶ Nicht nur der Planungsprozess sollte die Nutzer*innen miteinbeziehen, auch wird in der Aufgabenstellung immer wieder hervorgehoben, dass der Schulbau »Aneignungsprozesse fördern«⁵⁷ soll: »Schüler und Lehrerschaft müssen sich diese Räume aneignen und sie nach eigenen Vorstellungen auf ihre individuellen und kollektiven Bedürfnisse hin verändern und gestalten können«.⁵⁸

Über den partizipatorischen Prozess lässt sich nicht schreiben, ohne nicht auch auf die Nutzung bzw. »Nicht-Nutzung« des Ankerplatzes einzugehen, an dessen Planung auch die Kinder der Grundschule unter dem Motto »Gestaltet Eure Mitte« beteiligt waren. In den Walking Interviews habe ich die Interviewten gefragt, ob es in der Schule auch so etwas wie »verbotene Orte« gebe. Interessanterweise beantworteten zwei Lehrer*innen und ein*e Schüler*in diese Frage prompt mit der Nennung des Ankerplatzes:

»EZ: Und gibt es verbotene Orte?

Schüler*in 4: Ja, Ankerplatz. Wir dürfen da nicht hin, wenn Schule ist. Oder zum Bei-

51 Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung und Bildungszentrum Tor zur Welt (2009), S. 12.

52 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 16.

53 Vgl. ebd.

54 Ebd., S. 34.

55 Vgl. ebd., S. 25.

56 Diese ist mittlerweile jedoch überstrichen worden (Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 114; 439).

57 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 32.

58 Ebd. Vgl. auch Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 31.

spiel in der vierten Klasse [...], wenn Schule ist, dann dürfen wir nicht darauf. Nur wenn man in der fünften oder sechsten Klasse oder weiter ist, darf man darauf gehen.«⁵⁹

Die Lehrer*innen geben Aufschluss über diese Regelung, auf die auch mit Verbotsschildern an der nahe am Platz gelegenen Schulmensa hingewiesen wird. Die Schulkinder der Grundschule dürfen den ursprünglich auch als »zentrale[n] Freiraum«⁶⁰ der Schule bezeichneten Platz während der Pausenzeiten nicht besuchen, da dieser aufgrund seiner Lage und Gestaltung – die sich wellenförmig erhebenden Betonelemente ausgenommen – unmittelbar und ohne weitere Absicherung an die Verkehrsstraße angrenzt. Die Aufsichtspflicht könne hier entsprechend nicht gewährleistet werden. Nur den Schüler*innen des benachbarten Gymnasiums ist es aufgrund ihres Alters erlaubt, den Platz auch während der Pausenzeiten zu nutzen. Vor dem Hintergrund, dass sich auch Kinder aus der Grundschule an der Planung dieses Ortes beteiligten, den Gleichaltrige nun gar nicht während der Schulzeiten nutzen dürfen, ist man geneigt zu fragen, ob hier nicht auch andere Formen der Gestaltung und des Übergangs möglich gewesen wären. Auch der Anspruch, mit dem Platz einen »neue[n] öffentliche[n] Raum«⁶¹ zu schaffen, erscheint mir nur eingeschränkt als eingelöst. Die Gebrauchsweisen verlaufen gar gegenläufig zu der Konzeption dieses Platzes als »Agora«.

5.3 Außenraum | Effektvolle Geometrie

Das Bildungszentrum liegt in unmittelbarer Nähe zu einer S-Bahn-Station und einem der zentralen Plätze des Stadtteils, an den auch ein Einkaufszentrum angeschlossen ist. Nähert man sich dem Gebäude aus von dort, d.h. von südöstlicher Richtung, läuft man durch eine dichte Wohnbebauung, die zu einem großen Anteil aus Hochhäusern besteht. Im Nordwesten der Schule sind hingegen vorrangig Einzelhäuser mit Gärten zu sehen. Über einen kleinen Bach hinweg gelangt man zu dem bereits erwähnten, weitläufigen »Ankerplatz«, der den visuell prominentesten Eingangsbereich des Bildungszentrums darstellt. Dieser Platz, durch den die bereits erwähnte öffentliche Verkehrsstraße verläuft, verbindet das östlich der Straße gelegene Gelände der ehemaligen Grundschule mit dem Grundstück des Gymnasiums im Westen, dessen Bauten fast vollständig erhalten geblieben sind. Strukturiert wird der repräsentative Platz von blau angemalten Streifen auf dem beinahe komplett mit anthrazitfarbenen Betonsteinen gepflasterten Boden. Zur Straße hin ragen diese Betonelemente, wie oben bereits beschrieben, wellenförmig aus dem Boden heraus. Weitere Gestaltungselemente dieses Vorplatzes sind eine Handvoll junge Bäume, sowie elf Felder in Form von spitz zulaufenden Ellipsen. Verstreut über den Platz sind sie unterschiedlich gestaltet: Mal erhebt sich daraus ein gummierter Hügel, mal ist ein kleiner Brunnen oder eine Grünfläche darin zu sehen. In

59 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 713–717. Für die Ausführungen der Lehrer vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1641–1648; Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 229–230. Beide erläutern, dass die Kinder »auf [gar] keinen Fall« diesen Platz betreten dürfen, vgl. ebd., 229; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1658.

60 Gefroi (2013), S. 43.

61 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009b), S. 10.

der Selbstbeschreibung der Schule wird ein maritimer Bezug dieser Formensprache betont: So sollen die blauen Betonstreifen die Insellage des Stadtteils symbolisieren, die elf Felder werden als Schiffe bezeichnet.⁶²

Um diesen Platz gruppieren sich mehrere imposante Gebäudekomplexe, die insgesamt Platz für 1500 Schüler*innen bieten. Auf dem Gelände der ehemaligen Grundschule, auf das ich mich in meiner Analyse konzentriere, befinden sich vier der fünf Neubauten des Bildungszentrums. Auffällig ist deren exzentrische Formenwahl: Die dreistöckigen, polygonal geknickten Baukörper in L-, U- und Z-Form beherbergen jeweils eine Bildungseinrichtung und sind über das Erdgeschoss miteinander verbunden.⁶³ Die Grundschule für 500 Kinder ist in der Mitte des Grundstücks, in dem Z-förmigen Bau gelegen. Die Gebäudekomplexe sind so angeordnet, dass sie einen Innenhof und zwei Außenhöfe (darunter auch der »Ankerplatz«) bilden. Reihen von Lochfenstern unterbrechen die horizontal gegliederte, aus grau lasiertem Lärchenholz bestehenden Fassade in den oberen Stockwerken und ermöglichen nicht nur zum Außenraum, sondern auch zwischen den einzelnen Gebäudeeinheiten interessante Blickbeziehungen. Die an den Fenstern fest installierten Wetterschutzgitter setzen mit kräftigen Gelb- und Grüntönen farbliche Akzente, die auch in den Spielflächen auf den Pausenhöfen wiederzufinden sind.

5.4 Innenraum | Organisierte Zurückhaltung

Der Innenraum, in dem die meisten Wände und Decken weiß gestrichen sind oder aus grauem Sichtbeton bestehen, besticht durch die nüchterne Strenge seiner geometrischen Formensprache. In der Begründung für die reduzierte farbliche Gestaltung lenkt die Schulleitung den Blick auf die Kinder als Nutzer*innen der Gebäude. Demnach komme das »Leben [...] mit den Kindern«⁶⁴ in die Schule. An wenigen Stellen durchbrechen kräftige, monochrome Farbflächen an den Wänden die puristische Raumstruktur. Fast könnte man meinen, man hielte sich in den Ausstellungsräumen einer Galerie für zeitgenössische Kunst auf. Dafür spricht auch die Tatsache, dass viele der im Unterricht gestalteten Kunstwerke oftmals nicht mit Pinwandnadeln, Magneten oder Klebestreifen an der Wand angebracht werden, sondern in eigens dafür vorgesehenen Bilderrahmen, die wiederum an Bilderschienen befestigt sind (Abb. 41 und 42).⁶⁵ Auffällig ist dort

62 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 15. Der Bezug zu Bildern aus der Seefahrt für Pilotprojekte im Bereich des Bildungswesens ist bereits seit einigen Jahrzehnten zu beobachten. So sahen die Architekten Hentrich, Pensnigg & Partner (HPP) die Idee von der Universität als einem »Hafen im Meer des Wissens« in ihrem architektonischen Konzept zum aufsehenerregenden Bau des 1974 fertiggestellten Audimax auf dem Campus der RUB (vgl. Kapitel 2.4.3) verwirklicht. Die Form des Gebäudes soll an eine Muschel erinnern und die darum liegenden Seminargebäude an anlegende Schiffe (Gebhardt und Guballa, »Das Audimax der Ruhr-Universität Bochum« (2016); Kambouris, »Die Geschichte der Bochumer Ruhr-Universität im Zeitraffer« (2019)). Auch das Audimax auf dem Campus der Universität Hamburg wurde jüngst als »Bildungsmuschel« bezeichnet (Betz, »Heimathafen Wissenschaft: Willkommen an Bord!« (2014)).

63 Einen der Baukörper teilen sich die Einrichtungen. Darin sind eine Mensa, ein Selbstlernzentrum und ein Café beherbergt.

64 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 335.

65 Vgl. auch ebd., 50–54. Ausnahmen dieser Regelung sind auf den Abb. 43 und 44 zu sehen.

jedoch ein aus dem Museumskontext bekannter Hinweis, der einen Kontrast zur multisensorischen Ausrichtung der Schule darstellt: »Bitte nicht anfassen!!!«. Im Gespräch mit der Schulleitung wird deutlich, dass in das makellose Aussehen der Wände immer wieder investiert wird: »[W]ir haben immer geguckt, dass, wenn die Wände verschmutzt waren, sie eben wieder gestrichen wurden. Und das macht einfach, das weiß man ja, viel aus. Wenn es erhalten bleibt und schön ist, wird es nicht so schnell schmutzig.«⁶⁶

Die Farben an den Wänden sind den einzelnen Einrichtungen zugeordnet und sollen durch ihre reduzierte, »klare Farbgebung«⁶⁷ auch »klare Orientierung«⁶⁸ im Gebäude schaffen: Hellblau kennzeichnet Räumlichkeiten der Grundschule, während Lila dem Gymnasium und Gelb der sonderpädagogischen Einrichtung zugeordnet ist. Auch die verschiedenen Bodenbeläge – wie Schiefer im Erdgeschoss und gelbgrüner Linoleumboden – sind eingebunden in ein elaboriertes Leitsystem von Verkehrs-, Lern- und Regenerationsräumen, was den Eindruck verstärkt, dass ein genau definiertes Ordnungssystem vorliegt, das das Schulgebäude durchzieht.⁶⁹ Den Fluren kommt als Multifunktionsräumen in diesem Bau eine besondere Rolle zu. Im Erdgeschoss verbindet eine sogenannte »Straße des Lernens« die Neubauten und öffnet sich in der Nähe des »Ankerplatzes« zu der Pausenhalle. Über die in den Fluren situierten, farblich markierten Treppenhäuser, in die Sitznischen eingelassen sind, werden die weiteren Stockwerke erschlossen. Hier bieten langgezogene rechteckige Fenster in den Wänden nicht nur Einblick in die Klassenzimmer, vielmehr weiten sie sich selbst trapezförmig zu Lernzonen außerhalb des Klassenraums aus. Damit folgen sie einem architektonischen Konzept, das bereits in den 1970er Jahren unter dem Stichwort der Flexibilisierung des Schulbaus erprobt wurde und seit Beginn der 2000er Jahren im Schulbau wieder populär ist. Als Gegenbewegung zur sogenannten »Flurschule«⁷⁰, in der der Flur lediglich als Verkehrsfläche und zur Erschließung der Klassenzimmer diente, wird er hier, der Forderung nach »Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen«⁷¹ folgend, als ein multifunktionaler Mehrzweckbereich mit Aufenthaltsqualität verstanden, den sich mehrere Schulklassen teilen. Die Zusammenfassung einzelner Funktionen in einem Bereich wird im zeitgenössischen Schulbaudiskurs auch als »Cluster« bezeichnet.⁷²

Eine weitere Besonderheit der Schule besteht in ihrem energetischen Konzept, mit dem sie Passivhausstandard erreicht.⁷³ Schon vor Baubeginn wurde der Neubau mit dem Preis *Architektur mit Energie* des Bundesministeriums für Wirtschaft ausgezeichnet. Der Bau ist mit allerlei weiteren technischen Feinheiten ausgerüstet, auf die vor allem die

66 Ebd., 328–331.

67 Ebd., S. 50.

68 Ebd., S. 49f.

69 Vgl. Malm, »Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹ in Hamburg«, o.J. Für eine ausführliche Besprechung der technischen Details des Baus vgl. ebd.

70 Eine Flurschule bezeichnet einen im 19. Jahrhundert entstandenen Schultypus, bei dem die Klassenzimmer von einem Flur abgehen. Vgl. auch Göhlich (2009), S. 96.

71 Kricke et al., *Raum und Inklusion* (2018), S. 15.

72 Vgl. Harbusch, »Alles auf Cluster – Neue Schulen in Deutschland« (2019).

73 Wesentliche Elemente sind dabei die festverglasten Dreifachfenster und die Wärmedämmung der Außenwände. Details dazu sind zu finden bei Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013), S. 17, sowie Malm.

Schulleitung und ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei im Gespräch mit der Autorin hinweisen. Dazu gehört u.a. eine vollautomatisierte Gebäudeleittechnik (GLT), die unter anderem die Belüftung reguliert, ein mit »High-Tech«⁷⁴ ausgestattetes Umweltlabor sowie eine Schulbühne mit »einer gigantischen Lichtanlage«⁷⁵. Ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei lobt den Bau gar als eine der »modernsten Grundschulen in Europa«.⁷⁶ Gleichzeitig werden ob der technischen Ausstattung auch Enttäuschung und Zweifel laut. So bemängelt etwa die Schulleitung, dass das Gebäude trotz der GLT »die Belüftung nicht schafft«⁷⁷. Sie resümiert: »Also das [die Belüftung, Anm. d. Autorin] ist leider danebengegangen und im Nachhinein ist es ja immer ganz schwer, daran was zu ändern. Und im Sommer kann man in einigen Klassenräumen schwer [...] arbeiten«.⁷⁸ Ein*e Mitarbeiter*in der Hausmeisterei bemerkt, dass eine derart ausgeklügelte Haustechnik ab bestimmten Jahrgängen sicherlich schön sei, man aber in einer Grundschule so viel Technik eigentlich nicht brauche.⁷⁹

5.5 Visuelle Repräsentation | Who's Afraid of Red, Yellow and Blue?

Abb. 45 wurde 2013 von einer Architekturfotografin aufgenommen und zeigt ein sogenanntes »Lernatelier« im Innenbereich der Schule. Die Fotografie ist gemeinsam mit weiteren Aufnahmen einerseits in einem der sogenannten »Whitepaper«⁸⁰ der Bauausstellung und andererseits auf der Homepage des Bildungszentrums veröffentlicht worden.⁸¹ Ich analysiere somit Material aus der visuellen Selbstdarstellung bzw. Selbstbeschreibung des Bildungszentrums.

Die Fotografie suggeriert, dass die Betrachtenden einen szenischen Einblick in das Innere eines Gebäudes erhaschen, das man aufgrund seines korridoralen Aufbaus, des Arrangements der Kinder und ihrer Tätigkeit intuitiv als Schule erkennt. Die Wandkante, die das Bild am linken Rand relativ unauffällig rahmt, erweckt den Eindruck, als handele es sich hier um einen Schnappschuss. Darin breitet sich links vom abgebildeten Korridor die Hauptaktionsfläche des Bildes aus. Dort blickt man etwa auf Augenhöhe auf acht Kinder, von denen die meisten in Bücher blicken. Schnell entsteht jedoch das Gefühl, dass bei dieser Fotografie nicht so sehr die sozialen Praktiken, sondern der Raum, seine Gestaltung und sein Inventar im Mittelpunkt stehen. So übernimmt das Bühnenbild gewissermaßen die Hauptrolle.

74 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 97.

75 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 231f.

76 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 82.

77 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 286.

78 Ebd., 286–289. Sie führt aus: »[D]a bin ich persönlich einfach ein bisschen enttäuscht. Ich dachte, dass das so erprobt ist, [dass] man sicher ist, dass die Luftzirkulation funktioniert« (ebd., 292–294).

79 Vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 80.

80 Vgl. Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2013).

81 Vgl. Bildungszentrum Tor zur Welt, »Der dritte Pädagoge«, (o.J.b). Auf der Homepage ist folgende Beschreibung zum Lernatelier zu finden: »Dieser Bereich bildet eine zusätzliche Kommunikationszone und ist für Veranstaltungen nutzbar. Das Lernen findet häufig nicht hinter geschlossenen Türen statt, sondern ist ein gemeinschaftliches, öffentliches Erlebnis« (ebd.).

Es sind drei monochrome, scharfkantig voneinander getrennte Farbflächen, die das Raumgefüge maßgeblich strukturieren: Ein weißer Decken- und Wandbereich, eine hellblaue Wandfläche und ein gelbgrüner Boden. Insbesondere die Boden- und Deckenbereiche nehmen einen Großteil der Bildfläche ein und verleihen dem Bild eine außerordentliche Tiefe. Decke, Boden und Wand rahmen ein eigentümliches Möbelstück, das gleich ins Auge fällt. Die Kinder werden auch hier, ähnlich wie auf den Fotografien aus den 1970er Jahren (vgl. Kapitel 3.3), auf dem Boden bzw. auf dem Möbelboden sitzend oder liegend dargestellt. Zwei von ihnen haben das Möbel beklettert und sitzen obenauf. Der Unterschied zu den früheren Fotografien besteht u.a. darin, dass die Schüler*innen hier nicht direkt auf dem Boden, sondern auf extra dafür vorgesehenen Utensilien wie Filzmatten⁸² und Kissen sitzen und liegen. Vor allem aber sind keine Momente eines widerständigen Verhaltens oder eine Betonung körperlicher Praktiken zu sehen.

Das Möbel steht mit seinem ungewöhnlichen Design im Zentrum der Betrachtung. Man sieht das Möbel, wie es Räume schafft, als Sitz oder als Lehne dient, wie es beklettert wird, wie es Schutz und Aussicht bietet – also so, wie es scheinbar angeeignet wird. Schaut man es sich genauer an, werden bestimmte Assoziationen an einen höhlenartigen Raum hervorgerufen. Höhlen sind, das hat vielleicht manche*r selbst noch in Erinnerung, beliebte Orte kindlicher Interaktion.⁸³ Versteckt, labyrinthisch, meist dunkel und auf die kindliche Größe zugeschnitten, dienen sie zur Simulation des häuslichen Erwachsenenlebens oder auch für Heimlichkeiten, zur Geheimniskrämerei oder zum Träumen. Ein besonderer Reiz besteht gerade im Errichten, Ergänzen oder Umbauen dieser Orte.⁸⁴ Die Höhle ist vermutlich in einer ähnlichen Kategorie zu verorten wie der Dachboden oder das verlassene Ehebett der Eltern, das Michel Foucault anführte, als er 1966 sein Konzept der Gegenorte, der »Heterotopien« beschrieb. Insbesondere Kinder kennen diese »Gegenplatzierungen oder Widerlager«⁸⁵ bestehender räumlicher Ordnungen, an denen die tradierten Spielregeln aufgehoben werden. Dies vermag dieses Möbelstück, so die Überlegung, jedoch nur in Ansätzen hervorzurufen. Durch seine ungewöhnliche Form ist es ein Gegenentwurf zu herkömmlichen Liege- oder Sitzmöbeln, es bleibt jedoch merkwürdig skulptural und formell. Ferner ist das Möbel von der Seite – also aus der normalen Betrachter*innenperspektive – vollkommen einsehbar. Das ist beispielhaft für das gesamte dargestellte Raumsetting: Es wird eine offene, transparente Raumsituation mit optimaler Beleuchtung geschaffen. Auch die Größe der Fenster bietet nicht nur einen großzügigen Ausblick hinaus, sondern ebenso einen Einblick in diese

82 Diese Filzmatten hängen in allen von der Autorin gesichteten Lernateliers und sind für diesen Zweck gedacht.

83 Vgl. dazu bspw. Knodt, »Höhle« (2019). In der Beschreibung eines frühen Stadiums in der partizipatorischen Planung der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen von Peter Hübner werden ebenfalls Raumvorstellungen von Nestern, Wolkenkuckucksheimen und auch Höhlen hervorgebracht (vgl. Hübner, »Kemal Özcül's acceptance speech« (2005), S. 178).

84 Dies beschreibt auch Reinhard Knodt in seinem Essay zur Höhle als »Raum der Kindheit«: »Alles an meinem Höhlenbau blieb ephemer und letztlich gestisch. Das Bauen selber war das Wichtige, sein Anlass war nicht abzuschätzen und sein Ende war Auflösung« (Knodt (2019), S. 99).

85 Foucault (2001), S. 26.

Räume. Die Nutzer*innen finden sich in einem Raum wieder, der beinahe komplett beobachtbar ist.

Bevor ich dem weiter nachgehe, möchte ich auf ein weiteres Spezifikum des dargestellten Raums eingehen. So spielt neben der Transparenz auch die Qualität der Flächigkeit eine zentrale Rolle. Diese zeichnet sich nicht nur durch die bereits angesprochenen monochromen Farbflächen an Wand, Decke und Boden aus, sondern auch dadurch, dass nahezu alle sichtbaren Oberflächen des Interieurs, wie bspw. der Möbel, der Säulen und Fensterbänke, glatt (und teilweise auch glänzend) sind. Unlängst diagnostizierte der Philosoph Byung Chul-Han, dass »das Glatte« unsere Gegenwart charakterisiere.⁸⁶ Er veranschaulicht dies an zeitgenössischen Phänomenen wie Brazilian Waxing, der Oberfläche von Smartphones oder Skulpturen von Jeff Koons. Die »Ästhetik des Glatten« entziehe sich jeder Form des Eingriffs oder der Verletzung, ihre Wesenszüge seien die »Anschmiegsamkeit und Widerstandslosigkeit«⁸⁷. Auch die vorliegende Fotografie zeigt ein Interieur, dem man, aufgrund seiner glatten Flächigkeit und kaum erkennbaren Nutzungsspuren, gar nicht habhaft werden kann. So entsteht das Gefühl, der Raum und sein Inventar würden in erster Linie nicht bespielt und genutzt, sondern sie seien vor allem dazu da, angesehen zu werden. Eine Atmosphäre von Intimität oder Aneignung entsteht meiner Meinung nach auch nicht durch die ausgezogenen, auf dem Boden verteilten Hausschuhe oder durch die zwei heimelig anmutenden Kissen. Dies wirkt eher wie eine wohl arrangierte Form von »Unordnung« und Gemütlichkeit.

Nach etwas längerer Betrachtung des Bildes fallen auch die vier Personen am hinteren Ende des Flurs auf. Es sind die einzigen erwachsenen Personen, die abgebildet sind. Aufgrund des Kontexts handelt es sich hier vermutlich um Lehrer*innen oder Erzieher*innen. Allmählich bemerkt man, dass der Mittelgrund bedeutungsvoll leer wirkt. Dies ruft eine klare Trennung von Vordergrund und Hintergrund hervor. Vorne halten sich die Kinder auf. Im hintersten Bildbereich befindet sich das Lehrpersonal. Eine*r von ihnen steht sogar kurz davor, den Bildraum ganz zu verlassen. Dadurch wird die spezifische Situation des Lernens ohne Lehrer*innen, verstanden als autonomes bzw. selbstorganisiertes Lernen, in besonderer Weise hervorgehoben. Interessant erscheint mir daran erstens, dass das Lernen im »Lernatelier« dennoch konventionell erfolgt: Die Kinder vertiefen sich fast alle in Bücher. Zweitens ist zu beobachten, dass die Kinder, im scheinbar unbeobachteten Setting, brav und diszipliniert über ihren Büchern sitzen. Keine*r von ihnen nutzt diese Situation aus. In diesem Setting werden – anders als in den Bildern der Architekturzeitschriften der 1970er Jahre (vgl. insb. Kapitel 3.3.3 und 3.3.4) – nicht etwa widerständige Praktiken der Schüler*innen gezeigt. Ein Verweigerungssinn entfaltet sich vielmehr auf Seite der Architektur. Mitten in der beschriebenen Glattheit und Transparenz werden hier idealtypische Nutzer*innen entworfen, von denen gegenkulturelle Praktiken kaum zu erwarten wären. Nutzer*innen werden hier nicht als Dissonanzkörper, sondern als Resonanzkörper entworfen.

86 Vgl. Han, *Die Errettung des Schönen* (2015), S. 9; vgl. auch ders., »Tut mir leid, aber das sind Tatsachen« (2014).

87 Han (2015), S. 9.

Die Gestaltung mit kontrastierenden, monochronen Farbflächen⁸⁸ zeigt bemerkenswerte Überschneidungen zur räumlichen Gestaltung von Tech-Konzernen oder Start-Ups. Beispielhaft sei hier auf das Headquarter des Unternehmens *Google* in Zürich verwiesen (Abb. 48 und 49).⁸⁹ Besonders interessant an den gestalterischen Ähnlichkeiten erscheint, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bereits seit einiger Zeit Studien vorliegen, die den Einzug von Praktiken der »New Governance« beobachten, jenen Praktiken also, die ursprünglich aus dem privatwirtschaftlichen Bereich stammen und von Unternehmen wie bspw. *Google* betrieben und perfektioniert werden. Im Bereich der Bildung seien, laut Erziehungswissenschaftler Florian von Rosenberg, nicht nur die Organisationsformen der Schulen, sondern auch deren pädagogische Arbeit von diesen (sich selbst steuernden) Steuerungsideen beeinflusst.⁹⁰ So seien individualisierte Formen des Lernens, wie bspw. die Selbstorganisation und -motivation der einzelnen Schüler*innen, nunmehr bevorzugte Formen der Wissensaneignung.⁹¹ Dies hätten jedoch auch ambivalente Prozesse der Optimierung und Beschleunigung zur Folge. Ferner hätten Studien aus dem Bereich der Bildungsforschung unlängst gezeigt, wie individualisierte Formen des Lernens Bildungsgerechtigkeit nicht zwangsläufig unterstützen, sondern Differenzen zwischen Schüler*innen mit sogenannten »bildungsnahen« und »bildungsfernen« Elternhäusern möglicherweise sogar noch verstärken können.⁹² Seit längerer Zeit werden Formen des selbstgesteuerten Lernens in der Erziehungswissenschaft entsprechend einer kritischen Analyse unterzogen.⁹³ Der Bildvergleich bietet Anhaltspunkte dafür, dass Überschneidungen von Steuerungsmodellen der freien Wirtschaft und des Bildungswesens nicht nur in der organisationalen Ausrichtung, sondern auch in der architektonischen Gestaltung der jeweiligen Akteure zum Tragen kommen. Es zeichnen sich eigene architektonische Form- und Bildsprachen ab, an denen sich Bildungseinrichtungen ebenso wie privatwirtschaftliche Akteure bedienen und die gleichzeitig das Potenzial haben, machtförmige Effekte der jeweiligen Organisationen zu kaschieren.

Es ist nicht überraschend, dass sich das Bildungszentrum auf der eigenen Homepage als Erfolgsprojekt darstellt. Über Schule lässt sich mittlerweile nicht mehr sprechen, ohne nicht auch die wettbewerblichen Anordnungen auf einem sich zunehmend verdichtenden Profilierungsmarkt in den Blick zu nehmen.⁹⁴ Doch worauf die Fotografie Hinweise gibt, ist die Ambivalenz des Images, das hier offenbar erzeugt wird. Zwar werden

88 Für ein Beispiel dieser Farbflächengestaltung in Schulbauten aus den 1990er Jahren siehe Abb. 46. Für ein weiteres zeitgenössisches Beispiel siehe bspw. Abb. 47.

89 Interessant erscheint hier auch die Parallele zur Gestaltung des Möbels im Lernatelier (Abb. 45). Das Farbkonzept des Headquarters entwickelten die Architekten gemeinsam mit dem Künstler Harald F. Müller.

90 Vgl. Rosenberg, »Pädagogische Räume zwischen Resonanz und Entfremdung« (Kassel, 14.03.2016). Den Vortrag behandle ich in einem Tagungsbericht: Zepp (2016), S. 331f.

91 Vgl. ebd.

92 Vgl. ebd., S. 332.

93 S. bspw. Kraft, »Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis« (1999); Wrana, »Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen« (2008).

94 Vgl. dazu auch Holert und Osten, »Einführung« (2010b), S. 33.

(zum Teil immer noch) als unkonventionell geltende Konzepte des Lernens beworben, jedoch wirkt diese vermeintliche Informalität hier merkwürdig formalisiert. Es entsteht der Eindruck, dass dies ein Raumentwurf ist, der auf den ersten Blick aneignungssoffen erscheint, bei genauerer Betrachtung jedoch relativ festgelegt ist. Im Anschluss an diese Beobachtungen lässt sich fragen, inwiefern Schularchitekturen nicht auch basierend auf der Möglichkeit geplant werden müssen, gewissermaßen gegen sich selbst aufzubegehren, oder die eigenen Ordnungen zu unterwandern.

5.6 Analyse der Walking Interviews

Wer eine andere Schule, im Westen derselben Metropole, besucht, die*der wird möglicherweise Bekanntschaft mit *Yesse*, *Bobby* und *Naula Naula* (Abb. 50–52)⁹⁵ machen: In einem Zeltedorf, auf der Rutsche und in der Mensa der Schule treiben sie als Hausgeister ihr Unwesen. So habe ich es im September 2018 erlebt, als ich dort die Schüler*innen und das Team der *Spukversicherung*⁹⁶ vom *Fundus Theater* bei einer ihrer Ortsbegehungen begleiten durfte. In diesem Format begeben sich Forscher*innen gemeinsam mit Schulkindern auf die Suche nach lokalen Geistern, um spezifische Settings und Nutzungspraktiken ihrer Schulräume einer Analyse zu unterziehen.⁹⁷ Sie spüren bspw. Natur-, Streit- oder traurige Musengeister⁹⁸ auf. Einmal hat ein Team einen »Moodshifter«-Geist entdeckt. Dieser wohnte offenbar im Lehrerzimmer einer Schule und war Urheber eines merkwürdigen Phänomens: Nach den Beschreibungen der Kinder haben Lehrer*innen dieses Zimmer meist mit guter Laune betreten, jedoch mit schlechter Laune wieder verlassen.⁹⁹ Auf die Spukversicherung gehe ich an dieser Stelle ein, da sie ein Beispiel für einen kollektiv-performativen Zugang ist, empirisches Material zu Raumwahrnehmung und Raumaneignungen von Schulbauten mit ihren Nutzer*innen zu erschließen; seine Atmosphären über die Zuschreibung eines Geistes auf der Mikroebene zu definieren, zu intensivieren und zur Diskussion zu stellen.¹⁰⁰ Kinder und Forscher*innen vollziehen bei ihren Studien eine körperliche Praxis, die auch für die Erforschung der ersten Fallstudie dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung ist: Sie forschen im gemeinsamen Gehen.

95 Die Polaroids im Anhang entstanden im vorletzten Schritt der Geistersuche vor Ort.

96 Die *Spukversicherung* wurde von einem Team bestehend aus Christina Witz, Hanno Krieg, Gyde Borth, Monika Els, Dorothee de Place, Tobias Quack, Christopher Weymann, Tine Krieg, Sylvia Deinert, Tanja Gwiasda, Frank Helmrich und Sibylle Peters entwickelt und durchgeführt. Für eine genaue Beschreibung der Methodologie vgl. Peters, »The Ghosts Insurance: Participatory research in haunted schools by the Theatre of Research« (2019), S. 156–159.

97 Vgl. ebd., S. 161.

98 Vgl. dies., »The Ghosts Insurance: Participatory research in haunted schools by the Theatre of Research« (2019), S. 160. Taurige Musengeister seien an mehreren Schulen in solchen Räumen aufgefunden worden, die nur selten genutzt werden: »They point towards a forgotten potential of creation connected to these spaces« (ebd.).

99 Vgl. ebd.

100 Vgl. ebd., S. 161.

5.6.1 Methodische Rahmung | »Achtung, da ist 'was Unsichtbares!«¹⁰¹

Seit längerer Zeit werden in verschiedenen Bereichen der Sozialwissenschaften wie bspw. in der Anthropologie und der Humangeografie Methoden gefordert, die es ermöglichen, Wahrnehmungen und Affekte von Räumen in ihrer alltäglichen Nutzung mit einem feineren Instrumentarium aufzuspüren. Seit dem Beginn der 2000er Jahre wird in diesem Zusammenhang das methodologische Potenzial vom Gehen – insbesondere im angloamerikanischen Raum – intensiver diskutiert.¹⁰² Im Jahr 2005 beschäftigten sich bspw. in einem von Tim Ingold ausgerichteten *Walking Seminar* Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen mit der Frage, wie Menschen die Umwelt durch die körperliche Praxis des Gehens verstehen.¹⁰³ Eine der ersten Formen von Walking Interviews, die Jean-Paul Thibaud mit der Methode des »parcours commentés«¹⁰⁴ entwickelte, ist phänomenologisch fundiert.¹⁰⁵

Im Bereich der Umweltpädagogik entwickelte das britische Magazin *Bulletin for Environmental Education* (BEE) unter seinem Redakteur Colin Ward bereits in den 1980er Jahren zahlreiche »Walks« für Kinder und Jugendliche, in denen das Gehen als einer Form alternativer Wissensproduktion verstanden wird.¹⁰⁶ Im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft zählt Jan Masschelein zu den prominenten Akteur*innen, die eine stärkere Hinwendung zum Gehen als kritische pädagogische

101 Diese Aussage von einer*m Schüler*in habe ich während meiner Teilnahme an einer Schulbegehung im Rahmen der Spukversicherung an der oben genannten Schule am 14. September 2018 notiert.

102 Für Beiträge aus der Humangeografie vgl. Anderson, »Talking Whilst Walking« (2004); Edensor, »Walking in the British Countryside« (2000); ders., »Walking Through Ruins« (2008). Für eine Studie mit soziologischem Forschungsinteresse vgl. Carpiano, »Come take a walk with me« (2009). Ein Beitrag, der für eine phänomenologische Sensibilität der Ethnografie plädiert, wurde vorgelegt von Kusenbach, »Street Phenomenology« (2003). Für eine kulturgeschichtliche Abhandlung des Gehens vgl. Solnit, *Wanderlust* (2001).

103 Dieses fand an der University of Aberdeen statt. Aus dem Seminar ist der folgende Sammelband hervorgegangen: Ingold und Vergunst, Hg., *Ways of Walking* (2008).

104 Vgl. Thibaud, »La méthode des parcours commentés« (2001).

105 Vgl. Kühl, »Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen« (2016), S. 37. Auch in der kulturphilosophischen Tradition gibt es Strömungen, in denen das Gehen eine zentrale Rolle in der Erkenntnisgewinnung zur Umwelt darstellt. Zu denken ist hier bspw. an die Figur des Fußgängers bei Michel de Certeau, die des Flaneurs bei Walter Benjamin, den Spaziergänger bei Lucius Burckhardt und die Praxis des »dérive« der SI (s. Kapitel 4.3.1). Im Bereich der Künste ist bspw. an Louise Nevelson zu denken, die in den späten 1930er Jahren die Straßen Lower Manhattans mit ihrem Sohn nach Feuerholz durchkämmte. Diese Streifzüge gelten als Startpunkt für die künstlerische Arbeit, mit der sie später berühmt wurde (Seaman, »The Empress of In-Between: A Portrait of Louise Nevelson« (2008), S. 12).

106 Verwiesen sei hier auszugsweise auf folgende Artikel: Boon, »Gordon Boon suggests Word Walks« (1975); Pick, »Detours« (1976); Waterhouse, »Open Your Eyes!«. Bildmaterial dieser Artikel ist auf dem Deckblatt zu diesem Kapitel arrangiert. Vgl. dazu auch Burke, »Colin Ward and anarchist educational concepts of the 1960s and 1970s. ›We make the road by walking‹« (Berlin, 01.12.2019). Eine systematische Sichtung und Analyse des Archivs der BEE steht noch aus. In einem jüngeren Beitrag untersucht Elizabeth Curtis das Gehen als Praxis in der Umweltpädagogik am Beispiel des Aberdeen Environmental Education Center (vgl. Curtis, »Walking out of the Classroom: learning on the streets of Aberdeen« (2008)).

Forschungspraxis fordern. In seinem Aufsatz »E-ducating the gaze« schlägt er eine »poor pedagogy« vor, in der der Blick der Forscher*innen nicht auf die Hervorbringung eines kritischen Bewusstseins abzielt, sondern sich – in Anspielung auf das lateinische Verb »ducere« – gewissermaßen in die Welt lehnt.¹⁰⁷ Das ziellose Gehen entwirft er, basierend auf Reflexionen über Textpassagen von Walter Benjamin und Michel Foucault, als eine Forschungspraxis, die, in Abgrenzung zu einer »rich methodology«¹⁰⁸, den Prozess der Beurteilung unterbricht, die forschende Person der Umgebung, die sie erforschen möchte, tatsächlich »aussetzt« und sie gewissermaßen deplatziert.¹⁰⁹ Denn genau darum müsse es, so Masschelein, in der kritischen Bildungsforschung gehen: »A poor pedagogy offers means that help us to take the position of the vulnerable, the uncomfortable position, being exposed«.¹¹⁰ Es werden Methoden benötigt, die nicht das Ziel haben, vollends Gewissheit herzustellen bzw. sich über etwas »bewusst« zu werden, sondern grundsätzlich »aufmerksamer« unserer Umwelt gegenüber zu werden.¹¹¹

Die Sozialgeografin Jana Kühl nimmt in einem Aufsatz die Methode der Walking Interviews in Hinblick auf die Erforschung raumbezogener Fragestellungen aus einer praxistheoretischen Perspektive in den Blick.¹¹² Walking Interviews vereinen unterschiedliche Ansätze von ethnografisch ausgerichteten Interviewformen. Dabei begleiten Forscher*innen die Interviewten »im gemeinsamen Gehen«, während die Teilnehmer*innen ihre Wahrnehmung des unmittelbar Erfahrenen in situ schildern.¹¹³ Die Annahme ist, dass die Teilnehmer*innen dabei nicht in eine alleinige Beschreibung der vergegenständlichten Umwelt verfallen, sondern dass es durch das Aufsuchen konkreter Orte leichter fällt, den sinnlichen Charakter von Wahrnehmungen zu adressieren und »Gedanken, Empfindungen, Erinnerungen und andere Assoziationen, die an den Raum geknüpft sind [...], zu reflektieren und zu verbalisieren«.¹¹⁴ Auch im Alltag unreflektierte, vermeintlich banale Verhaltensweisen lassen sich dabei, so die Überlegung, auf fruchtbare Weise erkennen, erinnern und beschreiben.¹¹⁵ Entlang von Kategorien

107 Vgl. Masschelein, »E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy« (2010).

108 Ebd., S. 49.

109 Ebd., S. 44 [Übersetzung der Autorin].

110 Ebd., S. 50.

111 Ebd. [Übersetzung der Autorin]. Im Englischen stellt der Autor hier die Begriffe »becoming aware of« und »becoming attentive to« gegenüber. Er führt weiter aus: »A poor pedagogy does not promise profits. There is nothing to win (no return), no lessons to be learned. However, such a pedagogy is generous: it gives time and space, the time and space of experience and of thought« (ebd., S. 49).

112 Vgl. Kühl (2016), S. 35. In ihrem Aufsatz bietet sie auch einen hilfreichen Überblick über die bestehende Forschungsliteratur zu der Methode der Walking Interviews. Einen der frühesten Beiträge, in denen sich die Bezeichnung »Walking Interviews« als feststehender Begriff formiert, legte James Evans vor (vgl. Evans und Jones, »The walking interview: Methodology, mobility and place« (2011)).

113 Vgl. Kühl (2016), S. 35.

114 Ebd., S. 39. Die Autorin bezieht sich hier auf Ricketts Hein, Evans und Jones, »Mobile Methodologies: Theory, Technology and Practice« (2008) und Hitchings und Jones, »Living with plants and the exploration of botanical encounter within human geographic research practice« (2004).

115 Vgl. Kühl (2016), S. 39.

wie etwa der Einflussnahme durch Teilnehmer*innen und Interviewte auf die Festlegung von Wegen und Orten sowie der Vertrautheit der Orte, lassen sich dabei laut Kühl unterschiedliche Formen von Walking Interviews unterscheiden.¹¹⁶

Die von mir gewählte Variation des Walking Interviews kommt der beschriebenen Methode des »Walking & Talking«¹¹⁷ am nächsten. Die Teilnehmer*innen haben hier sowohl die Wege als auch die aufgesuchten Orte in ihrer Schule am Anfang des Gesprächs selbst ausgewählt. Ich habe dabei nicht explizit nach alltäglich zurückgelegten Routen gefragt, sondern nach Orten, die für die Befragten eine besondere Relevanz haben.¹¹⁸ Aus zeitlichen Gründen (die Interviews waren nach Absprache mit Lehrer*innen und Eltern auf den Zeitraum von maximal einer Schulstunde, d.h. 45 Minuten begrenzt) habe ich die Anzahl der besuchten Orte auf drei beschränkt. In ein paar Fällen wurden mir spontan noch weitere Orte gezeigt. Im Anschluss an die leitenden Forschungsfragen war es Ziel der Begehungen, anhand der Narrationen und Beobachtungen während der Interviews herauszuarbeiten, wie die Teilnehmer*innen die von ihnen ausgewählten Orte in ihrem Alltag wahrnehmen, wie sie diese nutzen und wie diese Orte für sie Bedeutung erzeugen. Das Erkenntnisinteresse lag darüber hinaus in der Erkundung scheinbar unsichtbarer Raum(an)ordnungen und möglicher »versteckter Plätze«¹¹⁹, die die Nutzung des Schulgebäudes konstituieren.

Die Walking Interviews habe ich während insgesamt vier Aufenthalten mit zwei Lehrer*innen und vier Schüler*innen geführt.¹²⁰ Diese fanden über einen Zeitraum von zehn Monaten statt, um möglichen Verzerrungen, die durch den ausschließlichen Besuch zu einer Jahreszeit entstehen könnten, entgegenzuwirken. Da die Schule im Ganztagsbetrieb läuft, haben die Interviews während der Unterrichtszeiten stattgefunden. Aus diesem Grund war es nicht möglich, das Klassenzimmer der Schüler*innen und Lehrer*innen zu besuchen.¹²¹ Die aufgesuchten Orte sind also – bis auf das Lernatelier – Orte, die die Kinder nicht während Lernsituationen, sondern in ihren Pausen aufsuchen.¹²² Mit den Teilnehmer*innen habe ich 30- bis 60-minütige, leitfadengesteu-

116 Basierend auf Evans und Jones nennt die Autorin hier »Guided Walks«, die sich für der Erforschung von Rezeptionsweisen und für die Bewertung von Orten eignen, das »Wayfinding« mit dessen Hilfe sich Aussagen zu Orientierung und Rauman eignung treffen lassen und das »Go-Along« sowie das »Walking & Talking«, mit dem sich alltägliche Raumproduktionen analysieren lassen (vgl. ebd., S. 38 sowie Evans und Jones (2011), S. 850).

117 Vgl. Stals, Smyth und Ijsselsteijn, »Walking & Talking: Probing the Urban Lived Experience Mobile« (2014).

118 Vgl. bspw. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 10–13; Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), S. 14.

119 Donoghue (2007), S. 67 [Übersetzung der Autorin]. Dieser Begriff stammt vom zehnjährigen Schüler Jonathan, der in einer Studie des Pädagogen Dónal O Donoghues eine Prügelecke in seiner Schule als »hidden space« beschreibt, da dieser Ort unscheinbar wirkt und sich dort kein*e Lehrer*in aufhält.

120 Diese fanden am 17.09.2018, am 25.09.2018, am 12.11.2018 und am 13.06.2019 statt.

121 Die beiden Lehrer*innen haben mir ihr Klassenzimmer nach Unterrichtschluss gezeigt, es gehörte in beiden Fällen zu den drei Orten, die sie am Anfang des Interviews für den gemeinsamen Besuch ausgewählt haben.

122 Orte, die im Rahmen der Interviews als bedeutsam beschrieben und daher besucht wurden, sind (nach der Anzahl der Besuche sortiert, beginnend mit der höchsten Anzahl): Der Sporthof, der

erte Interviews geführt. Grundlage war ein Fragenkatalog mit 36 Fragen, aus dem ich Fragen situativ ausgewählt habe.¹²³ Der Zugang zum Feld wurde zum einen durch die Kontaktaufnahme mit der Geschäftsleitung des Bildungszentrums im Rahmen einer Schulbaumesse im Jahr 2016 hergestellt. Darüber hinaus bestand seit dem Jahr 2017 ein privater Kontakt zu einer*in an der Grundschule arbeitenden Lehrer*in.¹²⁴ Die Auswahl über die interviewten Kinder hat der*die Klassenlehrer*in getroffen. Es handelt sich dabei um Kinder derselben vierten Klasse (ca. 8–10 Jahre), die sich nach Ermessen der Klassenleitung sprachlich gut ausdrücken konnten und bei denen eine einstündige Abwesenheit vom Unterricht in Ordnung war. Sowohl bei der Auswahl der Lehrer*innen als auch bei der Auswahl der Schüler*innen sind weibliche und männliche Geschlechter zu gleichen Teilen vertreten.

5.6.2 Das Lernatelier | »Vor der Tür«

Unsere Begehung startet an einem Ort, an dem ich im Rahmen der Walking Interviews nur selten geführt wurde: im sogenannten Lernatelier. Zwar erwähnen die zwei befragten Lehrer*innen diesen Ort (eine*r von ihnen hat ihn mit mir gezielt aufgesucht), von den Kindern jedoch zeigte und erwähnte keine*r diesen »Zwischenort« von sich aus.¹²⁵ Da das Lernatelier in den Fremd- und Selbstbeschreibungen der Schule jedoch immer wieder als innovativer und aneignungsoffener Ort hervorgehoben wird, habe ich dieses einer Analyse unterzogen.

An der Schule sind mehrere Lernateliers vorhanden. Sie befinden sich im Flurbereich zwischen zwei bis drei Klassenzimmern und werden von den unterschiedlichen Klassen gemeinschaftlich benutzt. Betritt man den Bereich eines Lernateliers sieht man auf den ersten Blick einen klar strukturierten Raum, in dem alle Gegenstände einer geometrischen Formsprache unterliegen. In den Lernateliers befinden sich das oben bereits besprochene, weiß lackierte, glänzende Möbel mit einfarbigen Sitzkissen und -säcken. Dieses Möbel sieht, abgesehen von ein paar wenigen Abfärbungen der Sitzkissen, fast so aus, als käme es frisch aus der Produktion. Eine ebenfalls weiß lackierte Litfaßsäule bietet Fläche, um Lehrmaterialien oder weitere Informationen zu zeigen. An den völlig von Nutzungsspuren, Schlieren oder Kritzeleien befreiten Wänden befindet sich eine Hängekonstruktion, mit der die Filzmatten, die sich die Nutzer*innen als Sitzunterlagen herunterholen können, akkurat aufgehängt werden. Darüber hinaus befinden sich hier

Spielehof, die Mensa, die Pausenhalle, die Sitzbank, das Selbstlernzentrum, das Lernatelier, die Kunsträume.

- 123 Dieser Leitfaden beruht teilweise auf Fragen, die Abdelhafid Khatib für die SI entwickelt hat (Khatib (1958)) und auf Fragen, die im Rahmen eines partizipatorischen Planungsprozess »FABRIC – Planung als Plattform« für ein Gelände in Süddeutschland entwickelt wurden, an dem ich von 2017 bis 2019 beteiligt war.
- 124 Im Vorfeld der Interviews mit den Schüler*innen wurden die Eltern über mein Forschungsvorhaben informiert. Die Eltern der interviewten Schüler*innen haben ihr Einverständnis schriftlich erklärt.
- 125 Das einzige Schulkind, das sich dazu äußerte, tat dies nur auf Nachfrage der Autorin (vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 576ff.).

zwei kleine weiße Schränke, die Übungsmaterial aufbewahren. Außer der recht sachlichen Möblierung befinden sich meist ein bis zwei runde Trampoline in diesen »Zwischenräumen« – denn laut Schulleitung sollen diese Orte auch dafür genutzt werden, das sogenannte »bewegte Lernen« zu fördern.

Wenn man nun, wie Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich in ihrer Fallstudie, nach den »Effekten des Gebäudes auf die Unterrichtspraxis«¹²⁶ fragt, ist nicht nur »auf dessen materiale Gestalt und die daran erkenntliche [...] Nutzungskultur«¹²⁷, sondern auch darauf zu blicken, wie das Gebäude in den Walking Interviews wahrgenommen wird. Dabei sind die Trampoline die einzigen Gegenstände, auf die ein Schulkind in seiner Beschreibung des Raums eingeht: »Also das hier [das Lernatelier, Anm. der Autorin] ist eigentlich ganz gut, weil wenn die Lehrer noch in der Pause sind, und wir zu früh sind, dann können wir da auch Trampolin [...] springen«.¹²⁸ In dieser Beschreibung des*r Schüler*in kündigt sich bereits ein wesentlicher Aspekt an, der die Nutzung dieses Orts strukturiert. So kommt in den Interviews immer wieder zum Vorschein, wie das Lernatelier, ebenso wie die Nutzung des Ankerplatzes, einem spezifischen Zeitregime unterliegt: Demnach ist die Nutzung laut Lehrer*innen und Schüler*innen¹²⁹ bspw. ausschließlich während der Unterrichtszeiten, und auch dann nur auf Aufforderung, erlaubt. Auch am Ende der Pause, also dann, wenn die Schüler*innen, wie hier beschrieben, auf dem Trampolin springen, ist die Benutzung eigentlich nicht erlaubt. Dieser Umstand wird von dem*r Schüler*in allerdings nicht thematisiert. Interessanterweise sind weitere Äußerungen zum Lernatelier in den Interviews ausschließlich vom erwachsenen Personal der Schule gemacht worden. Keine*r der vier Schüler*innen hat mir diesen Ort von sich aus gezeigt oder mir von sich aus etwas dazu erzählt. Ein Grund dafür kann meines Erachtens in den erwähnten Zugangsregelungen liegen, die an gewisse Zeiten gebunden sind: So haben die Kinder kaum Gelegenheit, den Raum eigenmächtig aufzusuchen. Wenn sie das Lernatelier nutzen, dann ist ihnen das in der Regel von einem*r Lehrer*in zuvor erlaubt worden oder sie sind explizit dazu aufgefordert worden. In den Interviews werden dieser Ort und seine Nutzung denn auch vor allem auf die pädagogischen Qualitäten hin reflektiert. Das Lernatelier tritt somit von Vorneherein als ein Ort in Erscheinung, der im Wesentlichen von Erwachsenen beherrscht und determiniert ist.

Doch wie genau wird das Lernatelier zu den Unterrichtszeiten genutzt? Vorab lässt sich festhalten, dass das Lernatelier während des Unterrichts einerseits zur Binnendifferenzierung, d.h. für eigenständiges, konzentriertes Arbeiten einzelner Schüler*innen oder kleinerer Gruppen genutzt wird.¹³⁰ Dies stellt für die Lehrer*innen laut eigener Aussage eine wertvolle Ergänzung zum Unterricht dar, da ein ursprünglich geplanter,

126 van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 249.

127 Ebd.

128 Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 579f.

129 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1214–1216; Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 519; Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 823.

130 Eine Lehrkraft schildert, wie dies im Unterricht z.B. abläuft: »[W]enn Kinder auch selbstständiger arbeiten können, ist es schon so, dass man sie häufig rausschickt und sagt: »okay, ich weiß jetzt, ihr habt mit den nächsten Aufgaben keine Fragen, keine Probleme, dann geht mal raus und macht das da«« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 945–948).

abtrennbarer Teilbereich in den Klassenräumen aus Kostengründen nicht realisiert worden sei.¹³¹ Manchmal finde hier auch Förderungsunterricht zwischen einer einzelnen Lehrkraft und einer kleinen Gruppe von Schüler*innen statt. Andererseits diene das Atelier auch dazu, Schüler*innen während des Unterrichts eine »Auszeit«¹³² zu ermöglichen und in manchen Fällen auch für den kurzfristigen Ausschluss vom Unterricht, hinlänglich bekannt als das »Vor-die-Tür-Schicken« von Schüler*innen.¹³³ Somit ist das Atelier nicht nur Lern-, sondern auch Sanktionsraum.

Die pädagogische Nutzung des Ortes hier – »vor der Tür« – wird von dem Lehrpersonal ambivalent wahrgenommen. Ein*e Lehrer*in schätzt insbesondere die alternativen Bewegungsformen, die das oben erwähnte Möbel ermögliche:

»Die [Schüler*innen] legen sich drunter, setzen sich drauf, die sitzen total gerne auch mal anders, als immer am Tisch. Und das nutzen die dann auch – also wirklich die liegen auf dem Boden oder auf den Sitzsäcken. Sie genießen es glaube ich wirklich, dass sie einfach mal anders sitzen können als am Tisch.«¹³⁴

Gleichzeitig habe ich beobachtet, wie in anderen Lernateliers des Bildungszentrums, die zu einer Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören, neben dem weißen Möbel auch isolierte Einzelarbeitsplätze mit konventionellem Schulmobiliar vorzufinden sind (Abb. 53–54). In dem auf geometrische Formen ausgerichteten und farblich genau ausbalancierten Raumsetting wirkt dieses Mobiliar wie aus der Zeit gefallen. Ebenso werden durch diesen Bruch nicht nur das ästhetische Kalkül, das die Lernateliers durchzieht, sondern auch dessen Verschllossenheit gegenüber individuellen Nutzungs- und Gestaltungsabsichten zum Vorschein gebracht.

Die Mehrfachnutzung des Lernateliers sowie seine (in diesem Gebäudeteil vorliegende) Positionierung in der Nähe eines Musikraums wird zwiespältig gesehen:

»[M]anchmal muss man auch die Reize reduzieren und das geht hier nur mit Glück. Also manchmal hat man eine gute Fördersituation und dann kommen ein, zwei, drei Kinder vorbei und dann ist die Konzentration weg. Und dann hat man diesen Moment ein bisschen zerstört und dann muss man das wiederaufbauen. Da habe ich dann das Gefühl, dass das unnötig wäre, wenn man einfach andere geeignetere Räume hätte. Wohingegen es für manche Fördersituationen perfekt ist.«¹³⁵

131 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 66. Die Unzufriedenheit über diese Entwicklung äußert auch Lehrer*in 1 (vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 1289–1293).

132 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 148.

133 Auf die Frage, ob das Lernatelier auch als Sanktionsraum genutzt wird, antwortet eine Lehrer*in: »Also teilweise. Manchmal ist es bei uns auch so, dass wir, weiß ich nicht, drei Verwarnungen haben, dann geht das Kind nach hinten und wenn es dann noch weitermacht, dann muss es mal raus, oder in eine andere Klasse« (ebd., 1122–1124). Ich habe während eines Walking Interviews mitbekommen, wie im Lernatelier ein Kind alleine auf der Fensterbank saß, da es vom Unterricht kurzfristig ausgeschlossen wurde. Diese Gesprächssequenz ist aus Gründen des Datenschutzes nicht transkribiert worden (vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 734).

134 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1069–1099. Vgl. auch die Beschreibungen von Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 814.

135 Ebd., 788–794. Vgl. dazu auch die Beschreibungen von Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1102–1106.

Die Schulleitung bestätigt im Gespräch, dass sich manche Lehrer*innen über die Flurnutzungen beklagten, jedoch zeigte sie sich im Gespräch überzeugt, dass das Konzept des »Bewegten Lernens« in den Fluren »funktioniert«¹³⁶. Es dauere jedoch eine Weile, bis ein als neu empfundenes Raumkonzept wie das Lernatelier mit seinen Nutzungsformen »eingeübt«¹³⁷ sei: »Es ist so fest in unseren Köpfen, dass man einen geschlossenen Raum unbedingt braucht. Da muss jeder, ich eingeschlossen, lange dran arbeiten«.¹³⁸ Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zur pädagogischen Nutzung der Lernateliers keineswegs die eine konsistente Wahrnehmung vorliegt, vielmehr ist dieser Ort von vielseitigen Zuschreibungen, Hoffnungen aber auch Enttäuschungen durchzogen. Auf der einen Seite zeigen die Lehrer*innen und die Schulleitung grundsätzlich Offenheit für neue Formen von Lernarrangements und sehen dies in einem Raumkonzept wie dem Lernatelier realisiert. Auch legen sie dar, dass das Lernatelier durchaus selbstständige Formen des Lernens in Kleingruppen sowie andere Formen der körperlichen Bewegung fördere. Auf der anderen Seite werden in den Beschreibungen auch die Fragilität und Kontingenz von Nutzungssituationen des Lernateliers angesprochen.

In den weiteren Schilderungen zum Lernatelier tritt neben dem oben besprochenen Zeitregime auch das Bewusstsein über ein gewisses Ordnungsregime immer wieder zu Tage. Die Lehrer*innen berichten davon, dass das Anbringen von Lehrmaterialien im Lernatelier – wie auch im gesamten Gebäude – verboten ist.¹³⁹ So muten die weitläufigen Wandflächen und der lange offene Flur beinahe aseptisch sauber an. Es entsteht der Eindruck, dass es keine gängige Praxis ist, das Lernatelier individuell zu gestalten.¹⁴⁰ Wenn individuelle Eingriffe, wie bspw. das Aufstellen einer Zimmerpflanze, vorgenommen werden, wirken diese relativ verloren (Abb. 53). In diesem Zusammenhang schildert die Schulleitung im Interview mit der Autorin, dass der Wunsch nach einer »klare[n] Orientierung«¹⁴¹ für den Schulbau auch Formen der Präsentation beeinflusst habe:

»[M]it Herrn [anonymisiert, Mitglied der Schulleitung, Anm. der Autorin] zusammen haben wir ganz intensiv darauf geachtet, dass zum Beispiel, das was man früher so gerne machte – Bänder durch die Klassen zu spannen – regelrecht verboten ist. Man versucht andere Präsentationsformen zu schaffen für Kunstwerke oder Unterrichtsergebnisse, die ausgestellt werden sollen.«¹⁴²

Gründe für dieses Verbot seien ferner Vorgaben des Brandschutzes und der Zweck der Gebäudeerhaltung.¹⁴³ Jedoch sind im Lernatelier über den Beobachtungszeitraum im-

136 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 79f.

137 Ebd., 80. Vgl. auch ebd., 358–363.

138 Ebd., 362f.

139 Die Lehrkraft führt aus: »[G]rundsätzlich ist die Ansage, dass an Wände nichts gehangen wird, nirgendwo. Auch nicht im Klassenraum, was auch ein wirkliches DING ist. Also es gibt im Klassenraum eine Magnetwand, es gibt eine Pinnwand, aber es gibt eigentlich ziemlich wenig Orte, wo man was hängen darf. Auch nicht an die Fenster« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 853).

140 Eine ähnliche Beobachtung machen Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich in ihrer Analyse des Salem International College Überlingen (vgl. van den Berg und Rieger-Ladich (2009a), S. 250).

141 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 49f.

142 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 50–54.

143 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 862.

mer mal wieder Plakate mit Klebeband an Wänden und Fenstern angebracht, diese werden nach kurzer Zeit jedoch auch wieder abgenommen.¹⁴⁴ Es wird sich also über die Regelung, nichts an den Wänden anbringen zu dürfen, immer mal wieder hinweggesetzt und dies – in einem gewissen Rahmen – auch geduldet: »Wir dürfen an den Fenster-scheiben gar nichts anbringen eigentlich, haben wir jetzt glaube ich auch schon wieder gemacht (lacht), aber das ist eigentlich verboten«¹⁴⁵, kommentiert ein*e Lehrer*in, während eine andere Lehrkraft erklärt: »[M]ittlerweile wird das [Aufhängen von Plakaten, Anm. d. Autorin], zumindest auf der Ausführungsebene ein bisschen liberaler gehandhabt«.¹⁴⁶ Zugleich fällt auf, dass ausgerechnet an den vorgesehenen Präsentationsflächen, die einer Litfaßsäule nachempfundenen sind, kaum Lernmaterialien angebracht sind. In manchen Lernateliers sind die Litfaßsäulen auch gar nicht mehr vorhanden, sondern werden in anderen Flurbereichen als »schwarzes Brett« für Informationen der Schulleitung genutzt. Dass kaum Spuren von Eingriffen in den Ateliers sichtbar sind, wird von der Hausmeisterei positiv gewürdigt: Auf die Anmerkung der Autorin, dass kaum Kritzeleien oder Abnutzungsspuren an den Wänden zu sehen sind, antwortet einer der Verantwortlichen: »Das haben wir hier nicht. Auch von außen nicht. Zum Glück. Die Schule steht jetzt seit sieben Jahren. Toi, toi, toi. Auch die Stadt achtet drauf.«¹⁴⁷ Gleichzeitig wird in dem Gespräch deutlich, dass sich die Schule bestimmter Hilfsmittel, wie bspw. Latexfarbe bedient, um mögliche Abnutzungsspuren oder Markierungen zu verhindern: »Die Latexfarbe ist immer in bestimmter Höhe angebracht. Die Kinder kommen ja meistens immer mit ihren fettigen Händen daran, aber das kannst du dann abwischen. Bei normaler Farbe kannst du es nicht [...] Das [die Latexfarbe, Anm. der Autorin] haben wir überall.«¹⁴⁸ Eine der Lehrkräfte beschreibt im Walking Interview, dass das Streichen von Klassenräumen als »Akt der Aneignung«¹⁴⁹ in dieser Schule nicht möglich sei.¹⁵⁰ »Also wenn hier gestrichen wird, dann macht das eine Firma und es wird regelmäßig gestrichen und renoviert«.¹⁵¹ Zwar setzen sich manche in der Nutzung des Gebäudes teilweise über die angewiesene Ordnungspolitik hinweg, insgesamt entsteht jedoch der Eindruck, dass sich eine angestrebte Glattheit, die sich Formen des äußeren Eingriffs verwehrt, nicht nur in der visuellen Darstellung, sondern auch in der Materialisierung des Schulraums manifestiert. Der Gebrauch des Raums wird dabei, so die Überlegung, vor allem als Abnutzung verstanden.

5.6.3 Der Spieleshof | »[A]u weia, gleich geht es los, gleich fällt irgendein Kind«

Ein weiterer Ort, den mir zwei der Schüler*innen und beide Lehrer*innen gezeigt haben, ist der sogenannte Spieleshof. Dieser ist zentral zwischen drei der Gebäudekomplexe und der angrenzenden Siedlung im Osten der Schule gelegen. Da er beinahe von allen

144 Dies bestätigt auch eine Lehrkraft (ebd., 861).

145 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 1167f.

146 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 863f.

147 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 403.

148 Ebd., 659–666.

149 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 1058.

150 Vgl. ebd., 1059f.

151 Ebd., 1060f.

Seiten umbaut ist, wirkt es so, als handle es sich hier um einen Innenhof. Sein polygonaler Grundriss ähnelt der Form eines »Z«. Der Hof wird von einzelnen, knallgrünen und -gelben Bodenmarkierungen in Amöbenform strukturiert, die sich teilweise zu kleinen Hügeln erheben. In diesen Zonen, die aus einem weichen Fallschutzboden aus Gummi-Granulat bestehen, sind unterschiedliche Spielgeräte wie ein Karussell, Schaukeln, Wippen sowie Klettergerüste fest installiert. In den ersten Jahren waren die Spielgeräte von einem Sandboden umgeben. Dieser sei jedoch entfernt worden, da in den Innenräumen dadurch zu viel Schmutz entstanden und der Boden zerkratzt worden sei.¹⁵² Ins Auge sticht die metallene Doppelrutsche, die die Höhe des gesamten Erdgeschosses überwindet. Vereinzelt ragen junge Laubbäume aus dem Boden empor, Schatten bieten – außer des Schattenwurfs der Gebäudekomplexe selbst – ansonsten ausschließlich die schmalen Vordächer über den vier Hofeingängen, durch die man auf den Hof gelangt. Beim Betrachten dieses Platzes wird schnell klar, dass man ebenso zum potenziell Betrachteten wird: Eine Pfosten-Riegelkonstruktion trägt die filigrane Glasfassade des Schulgebäudes, die beinahe den gesamten Hof umgibt. Obwohl der Grundriss so verwinkelt ist, werden damit beinahe alle Bereiche des Hofes einsichtig.

Die Beschreibung dieser Architektur wäre nicht komplett, ohne auf die Akustik dieses Ortes einzugehen. Betritt man den Spielhof in der Pause, so ist der erhebliche Lärmpegel, der durch die Innenlage des Hofes befördert wird, einer der ersten Umstände, den man wahrnimmt. Dieser wird während der Interviews ebenso von den Nutzer*innen thematisiert.¹⁵³ Auch prägt ein außerordentlich wildes Treiben die ersten Eindrücke (während der Pausenzeit) dieses Ortes. Hier wimmelt es nur so von Schüler*innen: Manche von ihnen schlendern sich lebhaft unterhaltend über den Hof, andere fegen – meistens in Kleingruppen – von Ecke zu Ecke oder jagen einander beim Fangenspielen. Sie schubsen sich auf den Spielgeräten an, balancieren oder klettern auf ihnen. Vereinzelt sind auch kleine Rempelen zu sehen.

Während meiner Besuche herrschte hier eine ausgelassene Stimmung. Diese sei jedoch – so beschreiben es Lehrer*innen und Schüler*innen – nicht selten davon bedroht, ins Gegenteil zu kippen: »[V]ielleicht kommt da ein übersteigertes Sicherheitsempfinden, aber wenn ich sie [die Kinder, Anm. d. Autorin] hier spielen sehe, dann denke ich mir immer, au weia, gleich geht es los, gleich fällt irgendein Kind«¹⁵⁴. Die Lehrkräfte schildern bspw., dass die Spielgeräte auf diesem Hof oft bis ans Äußerste ausgereizt werden.¹⁵⁵ An das Karussell, das eigentlich für fünf Kinder zugelassen ist, hängen sich bisweilen zwanzig Kinder und beschleunigen es bis zu einer sehr hohen Geschwindigkeit. Auf einer Wippe für zwei Schüler*innen seien teilweise bis zu zehn Schüler*innen zu sehen, die gemeinsam versuchen, die Balance zu halten.¹⁵⁶ Entsprechend wirkt es auf die interviewten Lehrkräfte so, als seien die Kinder nach dem Besuch dieses Hofes nicht

152 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 587–589.

153 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 214f.

154 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 597–599.

155 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 570f.

156 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 28–32; vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 665–668. Vgl. dazu auch Angaben zur Nutzung der Schaukel auf dem Hof (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 625–627.

ausgepowert, sondern eher aufgeheizt.¹⁵⁷ Da in der Pause so viele Kinder auf dem Hof seien, komme es bei der Nutzung der Spielgeräte zudem oftmals zu Streitigkeiten, weshalb hier im Lauf der Zeit klare Regeln¹⁵⁸ aufgestellt worden seien.¹⁵⁹

Insgesamt komme es, so die Wahrnehmung von Schüler*innen und Lehrer*innen, in diesem Hof, verglichen zu den anderen mir gezeigten Orten, am häufigsten zu Auseinandersetzungen. Lehrer*in 1 führt aus:

»Also da [auf dem Spielehof, Anm. der Autorin] gibt es immer Streitigkeiten oder ein Kind weint, natürlich passiert das hier [auf dem Sporthof, Anm. der Autorin] auch. Aber vom Gefühl her ist es wirklich so, dass die Aufsicht hier ein bis zwei Personen schaffen. Auf dem Spielehof ist es gut, wenn vier bis sechs da sind.«¹⁶⁰

Auch während des Walking Interviews über den Spielehof wird der*die interviewte Lehrer*in, die zu der Zeit offiziell keine Aufsicht hat, von einem Schulkind um Schlichtung in einem Streitfall gebeten.¹⁶¹ Lehrer*in 2 beschreibt, dass – als ihre*seine Klasse noch regelmäßig den Spielehof besuchte – des Öfteren noch zu Beginn der Unterrichtszeit Bedarf bestand, Streitsituationen, die sich auf dem Hof ereigneten, zu reflektieren und zu klären.¹⁶² Von einem der Schulkinder erfährt man Genaueres über die Konstellation der Akteur*innen dieser Auseinandersetzungen: Es seien vor allem die gleichaltrigen Viertklässler, mit denen es hier zu »viel Streit«¹⁶³ komme. Generell scheint das Alter bei den Schüler*innen eine entscheidende Rolle in der Wahrnehmung der zwei Pausenhöfe zu spielen. So seien auf dem Spielehof »nur kleine Kinder«¹⁶⁴ und auf dem Sporthof die Viertklässler. Auch aus diesem Grunde hielten sich die Schüler*innen nicht mehr so gerne auf dem Spielehof auf: »Wenn man älter wird, macht es keinen Spaß mehr«¹⁶⁵, kommentiert eines der Schulkinder die Nutzung dieses Hofes.

Besonders beliebt sind die kleinen gummierten Hügel auf dem Spielehof, die in der Schulgemeinschaft mit der Bezeichnung »Schubsberge«¹⁶⁶ nicht nur einen eigenen Namen, sondern auch ein eigenes Spiel haben, das »Bergschubsen«¹⁶⁷ heißt. Bei diesem Spiel stoßen sich die Schüler*innen gegenseitig die kleinen Erhebungen hinunter, was jedoch teilweise aus dem Ruder gelaufen sei.¹⁶⁸ Daher bestehe innerhalb der Schulgemeinschaft laut einer Lehrkraft eine anhaltende Diskussion über dieses Spiel, die dazu

157 Vgl. ebd., 33–35; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 580.

158 Eine der Regeln erklärt eine Lehrkraft: »Halt Stopp«, ist hier so die große allgemeine Regel, bei »Halt Stopp« ist es wirklich vorbei, also bei »Stopp«, dann muss man aufhören. Das ist wirklich so« (ebd., 635–637).

159 Vgl. ebd., 581–587; vgl. auch ebd., 571–575; vgl. auch Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 273–275.

160 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 314–317. Vgl. dazu auch die Aussage von Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 273, sowie Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 665–679.

161 Vgl. ebd., 683.

162 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 581–583.

163 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 752.

164 Ebd., 110.

165 Ebd., 267f.

166 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 216.

167 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 474; Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 544.

168 Vgl. ebd., 546–552.

geführt habe, dass es auch hier »mittlerweile richtige Regeln«¹⁶⁹ für dessen Ausübung gebe. Dass hier das Bedürfnis nach einem ausgeprägteren Set an Regeln vorherrscht, als dies an anderen Orten der Schule nötig ist, lässt sich an einer bemerkenswerten räumlichen Nutzungspraxis ablesen. Während die Schulranzen der Jugendlichen in den sonstigen Bereichen der Schule spontan und durcheinander auf dem Boden abgelegt werden (Abb. 55 und 56), werden die Schüler*innen in diesem Hof offenbar aufgefordert, diese äußerst sorgfältig in »Reih und Glied« zu arrangieren (Abb. 57 und 58).¹⁷⁰ Dabei werden die Ranzen interessanterweise nicht auf dem Boden, sondern nebeneinander auf den Sitzbänken aufgestellt. Die Taschen, die von den Körpern der Kinder getragen werden (und oftmals den einzigen privaten Raum der Schüler*innen in der Schule darstellen)¹⁷¹, wirken in diesem räumlichen Setting ihrerseits als eigentümlich disziplinierte Körper.

Regeln wie diese, die von dem*der Mitarbeiter*in der Hausmeisterei explizit positiv bewertet werden,¹⁷² sind eingebettet in die Form eines Sichtbarkeitsregimes, das ich bereits für das Lernatelier beschrieben habe. Dies manifestiert sich zunächst räumlich, durch die Glasfassade, die den Hof zu fast allen Seiten umgibt: Eine der interviewten Lehrkräfte führt aus, dass man hier »von allen Seiten gucken kann, was passiert und eine gute Übersicht hat«¹⁷³. Dies sei für die Kinder jedoch »eigentlich schade«¹⁷⁴. Bei ihr entsteht ferner der Eindruck, dass es im Hof »ein bisschen« so »wie in einer JVA im Gefängnishof«¹⁷⁵ aussehe. Zu ergänzen wäre hier, dass man vom Innenbereich einen optimalen Blick auf den Hof bekommt, während die Spiegelungen auf der Glasoberfläche hingegen den Einblick von außen in den Innenbereich verwehren. Diese Sichtbarkeit ist folglich eine asymmetrische. Die Nutzer*innen des Hofes geraten in eine ambivalente Position: Sie werden nicht nur zu Beschauten, sie können zudem nie ganz wissen, ob, oder von wem sie gerade beobachtet werden. Insofern unterliegt die Nutzung des Spielhofs einem Ordnungs- und Kontrollmechanismus, der an das panoptische Prinzip erinnert, das Michel Foucault in seinen Studien zur Disziplinargesellschaft untersucht hat.¹⁷⁶ Dieses wird seit einiger Zeit auch in machttheoretischen Reflexionen über den Schulraum analysiert.¹⁷⁷ Die Herstellung von Sichtbarkeit vollzieht sich auch in der Anzahl von Aufsichten, die hier viel höher ist als auf den anderen Höfen.¹⁷⁸

Zudem fällt auf, dass der Hof kaum Rückzugsmöglichkeiten bietet. In einer Ecke, die an die Wohnsiedlung angrenzt, ist ein schmaler Grünstreifen aus Bambusbäumen ange-

169 Ebd., 546.

170 Dies vermutet auch eine der Lehrkräfte: »Hier wurde wahrscheinlich gesagt, stellt sie hier an die Seite [...] oder stellt sie so auf, wie wir das eingeübt haben« (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 691f.). Auch eine Lehrkraft, die ich spontan während meines Besuchs im Juni 2019 auf dem Hof angetroffen habe, bestätigt dieses Vorgehen.

171 Vgl. dazu die Aussage eines Schülers in der Studie von Donoghue (2007), S. 65.

172 Vgl. Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 331f.

173 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 488f.

174 Ebd., 489.

175 Ebd., 487f.

176 Vgl. Foucault, *Überwachen und Strafen* (1975/1976). Bei der Beschreibung von Schularchitekturen wird immer wieder der Vergleich zum Panopticum bemüht (vgl. bspw. Priem (2004), S. 37).

177 Vgl. bspw. Eigenmann und Rieger-Ladich, »Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses« (2010); Grabau und Rieger-Ladich (2015).

178 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 316f.

legt. Zwar suchten Kinder diesen Ort auf, wenn sie ein wenig Ruhe haben wollten, allerdings sei dieser Ort – dies legt auch die Eigenart der Bambusbepflanzung nahe – »auch wirklich zu offen«¹⁷⁹, dass Kinder hier unbeobachtet agieren könnten. Das Fehlen von Pflanzen und die fehlende Beschattung werden auch von der Schulleitung im Gespräch mit der Autorin thematisiert. Darin erzählt sie von einem Versuch, nachträglich einen Baum auf dem Gelände zu pflanzen, was jedoch an den Kosten und womöglich auch an einer Genehmigung gescheitert sei.¹⁸⁰ Grundsätzlich sei es nicht leicht, nachträglich noch Veränderungen am Gebäude oder Gelände vorzunehmen: »Wenn wir gestalterisch was verändern, müssen die Architekt*innen zustimmen«.¹⁸¹ Die geforderte Aneignungsoffenheit scheint auf diesem Platz also gleich in mehrfacher Hinsicht beschränkt.

Zusammenfassend betrachtet ist die Nutzung dieses Ortes von Extremen gekennzeichnet: Die Regularien sind stark ausgeprägt, die körperliche Ertüchtigung der Kinder teilweise übermäßig, eine hohe Anzahl von Kindern ist auf einem vergleichsweise geringen Platz zu organisieren, auch die Aufsicht ist um ein Vielfaches höher, eine beinahe absolute Einsichtigkeit liegt vor. Es scheint so, als betrieben die Akteur*innen ihre spezifische soziale »Rolle« bis ins Äußerste: einerseits die Kinder, die Verhaltensmuster (wie z.B. herumblödeln, jemanden »verpetzen«, schreien, schubsen) an den Tag legen, die an anderen Orten nicht so stark wahrgenommen werden, andererseits die Lehrer*innen, die sich zu der Aufgabe des Aufsehens hier in besonderer Weise berufen sehen. An keinem weiteren von mir und den Interviewten besuchten Ort ist die Stimmung derart ambivalent. Gleichzeitig fällt auf, dass die Architektur an diesem Ort sehr stark bei der Planung der Architekt*innen bleibt: Die Spielgeräte sind für eine spezifische Nutzung ausgelegt, es besteht kaum eine Möglichkeit, sich dem Platz in einem Grünbereich oder Ähnlichem zu entziehen, die Bodenmaterialien wie Gummi und Beton (der Sandboden wurde bekanntlich entfernt) lassen keine Form des Eingriffs oder der Gestaltung zu, die Glasfassaden suggerieren asymmetrische Beobachtungsverhältnisse. Es lässt sich folgern, dass auch in architektonischen Räumen wie diesen, die deutliche Züge einer planerischen Autor*innenschaft tragen, mit dissidenten Nutzungspraktiken zu rechnen ist. Diese schlagen hier jedoch nicht in eine entgrenzende Raumerfahrung um, sondern scheinen das Bedürfnis nach Ordnung und Disziplinierung noch weiter zu befördern. Sie verursachen bei den von mir interviewten Nutzer*innen ein deutlich höheres Stresslevel, als an anderen Orten.

179 Ebd., 655.

180 Vgl. Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 392–400.

181 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 391f. Die Schulleitung versuchte die mangelnde Begründung hingegen als Chance zu begreifen: »[E]s ist, glaube ich, gut, wenn man sich traut, auch mal zu sagen, okay, grün wächst hier nicht. Das ist zu klein, zu eng, nimmt den Kindern auch Raum. Wie können wir das anders gestalten? Und um ins Grüne zu gehen, gehen wir eben raus aus der Schule [...] Also man muss sich wirklich trauen, anders zu denken, und dann hat es aber auch wirklich einen Gewinn. Das eröffnet andere Horizonte« (ebd., 387–390).

5.6.4 Der Sporthof | »Nein, genau, das ist selbst angeeignet«¹⁸²

Betritt man den Sporthof von dem Schulgebäude aus, fallen einem schnell die riesigen Laubbäume auf, denen man entgegenläuft (Abb. 59). Sie gehören zu den wenigen Elementen, die noch vom vorherigen Schulgelände erhalten sind, und begrenzen den rechteckigen Hof an zwei Seiten visuell. Auch wird rasch deutlich, wo der Name dieses Hofes seinen Ursprung hat. Zwei knallgelbe Sportfelder, davon eines mit zwei Basketballkörben, das andere mit zwei Aluminiumtoren, wie man sie von Bolzplätzen kennt, breiten sich im 90-Grad-Winkel zueinander fast über den gesamten Hof aus. Komplettiert wird dieses Setting von drei Tischtennisplatten, die nebeneinander in der Mitte von zwei Eingangstoren platziert sind. Außerdem befindet sich an einer der mit Bäumen bewachsenen Außenseiten ein Geräteschuppen. Es hat die gleiche grau lasierte Lärchenholzfasade wie die anderen Gebäudekomplexe und ordnet sich somit optisch in das Gesamtgefüge ein. Überhaupt ist die Holzfassade des Schulgebäudes hier viel präsenter. Denn anders als der Spielhof ist der Sporthof nur zu einem kleinen Anteil, nämlich dort wo die Mensa ist, von einer Glasfassade umgeben. Ein weiterer, wesentlicher Unterschied besteht darin, dass dieser Hof keine Innenlage hat, sondern, wie oben bereits angedeutet, an zwei Seiten von hohen Bäumen und einem Metallzaun mit Kletterschutz umgeben ist. Nachdem das Auge eine Weile über den imposanten Pausenhof gewandert ist, entdeckt man eine Grünfläche neben dem Geräteschuppen, die gerade durch ihren unscheinbaren Charakter auf dem ansonsten so durchgeplanten Gelände auffällig unauffällig wirkt (Abb. 60). Man könnte diesen auch als den architektonisch »unterperformtesten« Ort der gesamten Schule bezeichnen. Tritt man genauer an diesen Ort heran, erweckt es den Anschein, als öffne sich hier auf ca. 90 m² eine kleine Parallelwelt. Von außen kaum einsehbar, bilden drei schmale zerklüftete Trampelpfade zwischen Büschen und Sträuchern, die ungefähr der Größe eines Grundschulkindes entsprechen, ein kleines, verästelttes Gängesystem (Abb. 61–62). Dieses mündet am äußersten Rand des Schulgeländes – und von einem ausladenden Ahornbaum beschattet – in einen eigentümlichen, plattzähnlichen Bereich (Abb. 63 und 64). Die in dem kreisförmigen Areal plattgetretenen Äste und Stöckchen verleihen diesem Platz – inmitten der Büsche – den Charakter eines geschützten Nests. Von dort aus erstreckt sich zwischen der mit einer niedrigen Mauer begrenzten, äußeren Seite des Spielfelds und dem Metallzaun ein weiterer ca. 150 bis 200 Zentimeter schmaler, plattgetreter Grünstreifen, an dessen Ende abermals zwei große Laubbäume in den Himmel ragen (im Hintergrund auf der Abb. 65). Auf der anderen Seite der Grünfläche, hinter dem Geräteschuppen, befindet sich – kaum einsehbar – ein eingezäunter Bereich, in dem sich die Mülltonnen der Schule befinden.

Alles in allem herrscht auch auf dem Sporthof eine ausgelassene Stimmung, die deutlich weniger ambivalent wirkt, als auf dem Spielhof. Die Lautstärke ist auf diesem Hof wesentlich ruhiger,¹⁸³ auch die Bewegungen der Schüler*innen sind andere: Hier

182 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 357.

183 Ein*e Lehrer*in merkt explizit an, dass es hier ruhiger zugehe als auf dem Spielhof und es hier weniger zu Streitigkeiten komme. Sie führt dies auch auf das fortgeschrittene Alter der Kinder, die vornehmlich an diesem Ort sind, zurück (vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 702–705; 749–757). Zur Atmosphäre vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 273.

wird gelaufen, gekickt, geworfen, gerollt, gesprungen und – auf Tischtennisplatten oder Sitzbänken – auch gegessen. Die ebenen Flächen der gelben Sportfelder laden zum Befahren mit Kettcars oder Skateboards ein, die die Kinder sich während der großen Pausen neben anderen Spielgeräten wie Springseilen und Bällen im Geräteschuppen ausleihen können.¹⁸⁴ Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die großzügigen, offenen Flächen der beiden Sportfelder und die verfügbaren Spielutensilien den Kindern offenere Formen der Nutzung anbieten. So üben die Kinder hier »ein bisschen phantasievollere Spiele als da drüben [auf dem Spielehof]«¹⁸⁵ aus. Dies kommt auch in den Beschreibungen der Kinder zum Vorschein. Sie berichten hier von ausgedachten Spielen, wie bspw. »Weltmeister«¹⁸⁶, »Alle gegen alle«¹⁸⁷, »Polizei und Dieb/Gefängnis/Ticken«¹⁸⁸ oder »Ich bin Millionär«^{189, 190}. Mit den Hütchen aus dem Gerätehäuschen stecken sie eigene Spielfelder ab oder markieren Hindernisse, die es zu überwinden gilt.¹⁹¹

Zudem bietet dieser Ort – dies bemerkt auch eine der Lehrkräfte – das »meiste Grün, das man an der Schule sieht«¹⁹². In jenem Grünbereich neben dem Geräteschuppen werden gänzlich andere Nutzungspraktiken kulturalisiert, als man sie vom restlichen Gelände kennt. Das von den Kindern »ertretene« Gängesystem bildet Abwege der offiziellen, vorgegebenen Routen, mit denen sich die Schüler*innen diesen Ort eigenmächtig erschlossen haben. Den kleinen nestähnlichen Platz in diesem Grünbereich eignen sich die Schüler*innen immer wieder aufs Neue an, indem sie sich mithilfe der Spielutensilien oder auf dem Schulhof aufgelesenen Materialien eigene Räume gestalten:

»Ja da zum Beispiel baut man Sachen. [...] Da gibt es so ein Holzding, das bepackst du als ob es ein Sofa wäre. [...] Und man kann auch Bänder von da nehmen und da hinhängen, zwei Knoten machen, dass man [...] da spielen kann.«¹⁹³

184 Vgl. Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 415–420.

185 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 720f.

186 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 289.

187 Ebd., 290f. Bei diesem Spiel steht eine Person im Tor, während andere versuchen, ihren Ball ins Tor zu schießen. Sobald man getroffen hat, ist die Runde für diejenige Person beendet (vgl. ebd., 290–305).

188 Ebd., 374–380; Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 240f.; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 191. Es handelt sich hierbei um eine Variation vom Spiel »Räuber und Gendarm«.

189 Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 242. Dabei spielen die Schüler*innen, dass sie an der Grenzmarkierung zwischen Spielfeld und Grünfläche Spielkonsolen, Videospiele und Essen einkaufen, im Anschluss »nach Hause« fahren und dort z.B. gemeinsam essen (ebd., 242–258; 301f.).

190 Das Spiel »Polizei und Dieb/Gefängnis/Ticken« wird nach Angabe von Schüler*in 4 auch auf dem Spielehof, jedoch häufiger auf dem Sporthof gespielt (vgl. Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 378–387; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 316). Der Sporthof ist auch der Ort, an dem mir die Kinder von diesen Spielen erzählt haben.

191 Vgl. Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 293–299.

192 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 327f.

193 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 341–344. Vgl. auch Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 707–711.

Bei einem meiner Besuche im Juni 2019 waren dort die Ranzen am Baum abgelegt, ein Ast diente als Jackenständer, drei rote Kullerkreisel als Sitz- bzw. Liegefläche¹⁹⁴, davor lag ein kleines rechteckiges Holzbrett, auf dem eine Wasserflasche, zwei Mäppchen und ein Stift abgelegt waren (Abb. 65). Auf dem Boden war, anders als noch bei meinem ersten Besuch im September 2018 (Abb. 64), kaum noch plattgetretenes Gestrüpp und Laub zu sehen, sondern aufgelockerter Mutterboden. Insgesamt strahlt dieser Ort die Atmosphäre eines privat bewohnten Wohnzimmers aus.¹⁹⁵ Häusliche Interaktionsmuster schlagen sich auch in der Nutzung nieder. Im Walking Interview erklären zwei Schüler*innen zu diesem Platz: »Mit Freunden spielt man zum Beispiel, Mutter, Vater, Kind und so.«¹⁹⁶ Außerdem erinnert sich eine*r der Lehrer*innen:

»[E]s gab mal diese Hausgeschichte [...]. Das habe ich selbst nicht mitgekriegt und ich weiß auch nicht, wie häufig das vorgekommen ist, aber die Kids haben da halt auch Toiletten hingebaut (lacht)! [...] Und [...] die Erzählungen sind, dass sie die auch genutzt haben.«¹⁹⁷

Die Grünfläche wird bei den von mir befragten Schüler*innen jedoch nicht nur zur spielerischen Imitation eines häuslich-familiären Zusammenlebens genutzt, sondern auch als Versteck gesehen.¹⁹⁸ Im Interview schildern die Lehrkräfte, dass sie sich dieses Versteckes bewusst sind und das Bedürfnis der Kinder, »durch Büsche zu streifen«¹⁹⁹ und »sich zu entziehen«²⁰⁰, nachvollziehen können. Sie respektieren diesen Ort als Privatsphäre der Schüler*innen und betreten ihn nicht, »wenn es nicht nötig ist«²⁰¹. Er sei weitestgehend unbeobachtet, aber dennoch sicher, da er nicht so weitläufig sei.²⁰²

Insgesamt erweisen sich noch weitere Flächen am Rand des Schulgeländes als beliebte Orte zum Bauen, Verstecken und zum Rückzug. So haben die Schüler*innen auch an den zwei Bäumen am Ende des langgezogenen Grünstücks bereits Häuser mit Stöcken gebaut, die sie in ihr »Polizei und Dieb«-Spiel als Gefängnis eingebunden haben.²⁰³ Auf der anderen Seite der Büsche, »GANZ hinten«²⁰⁴, hinter dem Geräteschuppen, hat sich ein weiterer informeller Rückzugsort etabliert, von dem mir zwei Schüler*innen er-

194 Dazu beschreibt ein Schulkind: »Die roten Teile da drin, die tun sie immer hier hin. Dann legen sie sich hin« (Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 202).

195 Vgl. auch diesen Kommentar: »Also die Kinder haben da so einen kleinen Buschbereich, wo sie sich auch mal zurückziehen können. Das wird dann auch ein bisschen so benutzt, [...] als ob das ihr Wohnbereich ist (Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 332–334). Vgl. auch ebd., 343.

196 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 344f.; Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 215.

197 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 374–381.

198 Vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), S. 205; Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 222–224.

199 Lehrer*in 1, interviewt von Eva Zepp (2018), 362f.

200 Ebd.

201 Ebd., 373.

202 Vgl. ebd., 383–385.

203 Vgl. Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 230–241. Vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 238–250.

204 Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 705.

zählt haben. Dieser Ort wird dabei von einigen als so geheim empfunden, dass selbst das Sprechen darüber nur zögerlich beginnt:

»EZ: Gibt es denn sowas wie geheime Orte, an denen du bist?

Schüler*in 4: Nein. Wissen wir nicht. Also es gibt VIELLEICHT einen, aber ich weiß nicht, ob nur wir das wissen.

EZ: Würdest du mir davon erzählen oder soll das besser geheim bleiben?

Schüler*in 4: Ähm. Ich kann es erzählen. Zum Beispiel, wenn man jetzt in der Pause ist. Im Sporthof gibt es in der ECKE so eine Ecke und da sind die Mülltonnen. Man kann sich da verstecken, da sieht dich NIEMAND. Das ist sehr schön, ein Geheimort.«²⁰⁵

Auch ich habe während meines Aufenthalts im Juni 2019 nur zufällig beobachtet, wie sich hier ein Schulkind versteckte (Abb. 66). Schaut man sich diesen Ort einmal genauer an, scheint dieser tatsächlich als ideales Versteck geeignet. Aufgrund seiner Lage hinter dem Schuppen und neben dem Gebüsch ist er so gut wie nicht einsehbar, die Mülltonnen bilden sehr kleine Zwischenräume, die für die jungen Schüler*innen als »Ecke in der Ecke« einen Schlupfwinkel bieten, der auf ihre Größe zugeschnitten ist. Auch würde man intuitiv wohl kaum davon ausgehen, Schüler*innen an einem so unwirtlichen Ort finden zu können. Dabei suchen die Schüler*innen, so schildert eines der Schulkinder, diesen Ort nicht nur als Versteck, sondern auch in anderen Situationen auf, bspw. wenn sie traurig seien.²⁰⁶

Es wird deutlich, dass auf dem Sporthof Nutzungsformen praktiziert werden, die gegenläufig zu der ursprünglichen Planung des Geländes verlaufen. Eventuell lässt sich damit auch erklären, warum dieser Ort eine besondere Bedeutung für alle von mir befragten Lehrer*innen und Schüler*innen hat: Der Sporthof wurde mir von allen Lehrer*innen und Schüler*innen gezeigt.²⁰⁷ Die Walking Interviews zeigen, warum dies so sein könnte. Es sind gerade die entlegenen, nicht explizit für eine spielerische Nutzung geplanten Flächen, die die Schüler*innen anziehen. Sie entwerfen Plätze, zu deren Formation sie durch ihre gedanklichen Zuschreibungen/Projektionen und körperlichen Bewegungen fortwährend selbst beitragen. So scheinen Schüler*innen die Grünfläche mit Büschen und Bäumen und den lang gezogenen Grünstreifen nicht nur als Anschauungsobjekt zu verstehen. Vielmehr wird sich dazu immer wieder Zugang verschafft, das Areal wird über die Trampelpfade durchkreuzt und quasi-häuslich eingerichtet. Auch der Abstellort der Mülltonnen, eigentlich ein Ort für gebäudewirtschaftliche Zwecke, erhält eine neue Zuschreibung und wird als Ort des Rückzugs und des Verstecks umgewidmet. Ebenfalls zeugen die fantasievollen Spiele, die in den verschiedenen Bereichen des Sporthofs ausgeübt werden, von einem gewissen imaginativen Überschuss dieses Ortes. Auf dem Sporthof, so lässt sich schließen, werden Räume durch die Schüler*innen (und auch durch die Lehrer*innen, die dies geschehen lassen) stärker als an anderen Orten der Schule umgedeutet. Dabei sind es gerade die entlegenen, unbespielten und

205 Ebd., 689–699.

206 Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 74–76.

207 Eines der Kinder hat beschrieben, dass dies auch sein Lieblingsort in der ganzen Schule sei (Schüler*in 4, interviewt von Eva Zepp (2018), 332; 763).

unbeschriebenen Orte, die die Schüler*innen für ihre Interventionen aufsuchen. Praktiken der Raumaneignung scheinen hier gerade nicht »aufgrund«, sondern »trotz« der architektonischen Gestaltung ausgeübt zu werden.

5.6.5 »Die Bank« | »Wenn man von der Tür guckt, sieht man das von hinten«

Zum Ende dieses Rundgangs möchte ich, von den weitläufigen Pausenhöfen kommend, auf einen deutlich kleineren Ort von nur ca. 2 m² eingehen. Geleitet wird die Analyse hauptsächlich von den Schilderungen eines*iner Schüler*in, die mir von diesem Ort erzählt hat. Dafür betritt man nochmals den Flurbereich innerhalb der Schule. Der Innenbereich im Erdgeschoss stellt außerhalb der Unterrichtszeiten eine reizvolle Umgebung dar, da er dann weitestgehend unbeaufsichtigt ist.²⁰⁸ In die Außenwände der freistehenden Treppenhäuser sind an verschiedenen Stellen Sitzbänke eingelassen. In ihrer Formsprache muten sie ähnlich geometrisch an, wie das Möbelstück aus dem Lernatelier. Auch hier besteht der rechteckige Rahmen des Sitzmöbels aus weißen MDF-Platten, einen farblichen Akzent bilden taubenblaue Seitenwände und eine gepolsterte Rückenfläche in derselben Farbe. Die Sitzfläche, die etwa Platz für drei bis vier Kinder bietet, verjüngt sich zur linken Seite hin trapezförmig. Bei der näheren Beschäftigung mit diesem Möbelstück werden aufs Neue Fragen der Sichtbarkeit eminent: Die Sitzbänke sind eine Kompromisslösung, denn ursprünglich sah die Planung der Architekt*innen an ihrer Stelle kleine Höhlen vor. Diese Idee habe der Schulleitung gefallen, sie sei jedoch abgelehnt worden, »weil die Aufsichtspflicht natürlich erschwert ist, wenn man solche Höhlen hat«²⁰⁹. Zwar sollte durch diese Sitznischen eine gewisse Form von Sichtbarkeit hergestellt werden, interessanterweise nutzt eine Gruppe von Schüler*innen den Ort aber gerade, um der Sichtbarkeit zu entkommen.

Die Schüler*innen nutzen diese Nische als Rückzugsort und als Versteck, was den Lehrer*innen auch bewusst ist.²¹⁰ Trotz – oder wahrscheinlich gerade aufgrund²¹¹ – des Verbotes, sich in der ersten Pause außerhalb der Pausenhalle oder der Höfe aufzuhalten, sucht eine Schüler*innengruppe eine ganz bestimmte Sitzbank (Abb. 67) immer wieder zu diesem Zeitpunkt auf.²¹² Sie gehen damit das Risiko ein, von den Lehrer*innen, die im Innenbereich Aufsicht haben, wieder »rausgeschmissen«²¹³ zu werden oder in Konflikte mit anderen Gruppen von Schüler*innen zu geraten – denn die spezifische Sitzbank

208 Da sich die Kinder dort während der Pause gar nicht aufhalten dürfen, sind die Orte nur gelegentlich beaufsichtigt. Es kommt jedoch vor, dass Kinder hier »erwischt« und dann hinausgeschickt werden (vgl. Schüler*in 1, interviewt von Eva Zepp (2019), 551–556).

209 Schulleitung, interviewt von Eva Zepp (2019), 147f.

210 Vgl. Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 624–626. Eine Lehrerin zählt die Sitzbank zu den wenigen Orten, an denen sich die Kinder in der Schule überhaupt verstecken können.

211 Auf meine Frage, was auf der Sitzbank passiere, erwidert ein Schulkind unmittelbar, dass es hier eigentlich nicht sein dürfe (Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 115; vgl. auch Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 19–21). Der Regelverstoß scheint somit in der Wahrnehmung des Ortes relativ präsent und auch reizvoll zu sein.

212 Vgl. Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 115. Vgl. auch Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 300; 309–312.

213 Ebd., 252.

scheint unter gewissen Schüler*innen ein durchaus umkämpfter Ort zu sein. Sie benutzen dabei jedoch eine ganz bestimmte Taktik, um der Sichtbarkeit zu entkommen bzw. diese umzukehren. Dabei spielt die Position der Sitzbank die ausschlaggebende Rolle: So befindet sich diese Sitzbank, anders als eine andere in unmittelbarer Nähe, an einer verglasten Tür, die man schließen und sich damit vor lauschenden Lehrer*innen²¹⁴ oder anderen Schüler*innen²¹⁵ schützen kann. Wenn die Tür geöffnet ist, könnte man die Schüler*innen zwar hören, jedoch nutzen sie dann die Spiegelungen (Abb. 68), der verglasten Türen, um zu schauen, ob jemand ihre Gespräche eventuell mithört: »[W]enn die [andere Kinder oder Lehrer*innen, Anm. der Autorin] jetzt hier sitzen, können die uns immer hören. Aber wir können die dann auch sehen. [...] Und von den Türen aus, kann man auch immer gucken und DAS find ich richtig gut hier.«²¹⁶ Ihren Zustand des »Gesehenwerdens« kehren die Schüler*innen somit auf trickreiche Weise zu einem Zustand des »Sehens« um. Hier nutzen die Kinder zufällige Momente einer Architektur wie Spiegelungen auf einer Tür, um Einrichtungsgegenstände der Schule wirkungsvoll umzufunktionieren und formalisierte Versionen eines Verstecks auch tatsächlich wieder als Versteck zu erleben.

Neben der Taktik, mit der die Schüler*innen sich diesen Ort immer wieder »zurückerobern«, erweist es sich auch als erkenntnisreich genauer zu betrachten, wozu die Sitzbank immer wieder aufgesucht wird und was dort eigentlich geschieht. Eines der Schulkinder beschreibt, wie sich hier eine Gruppe zunächst zum Malen zusammengefunden und dann angefangen habe, sich dort regelmäßig zu verabreden.²¹⁷ Mittlerweile erzählen sich die Kinder dort vor allem Geschichten, manchmal auch Gruselgeschichten oder tauschen sich über YouTube-Videos aus.²¹⁸ In den Beschreibungen des*der Schüler*in wird auch deutlich, dass die Gruppe der Schüler*innen diese Sitzbank in gewisser Weise für sich beansprucht und diesen entsprechend auch gegenüber anderen verteidigt.²¹⁹ Aber auch innerhalb der Gruppe treten beim Besuch der Sitzbank – insbesondere in der letzten Zeit – verstärkt Konflikte auf. Sie ist nicht nur ein Ort des Zusammenkommens und des Verstecks, sondern auch ein Ort der Ausgrenzung und der Angst davor; ein Ort, an dem Zugehörigkeiten verhandelt werden und man sich behaupten muss:²²⁰

»Also ich habe ein gutes Gefühl, wenn ich hierherkomme. Doch, weil ich dann weiß, dass wir uns streiten werden [...] fühle ich mich etwas unwohl, wenn dann [anonymisiert] anfängt, ein bisschen zickig zu werden oder anfängt, ein bisschen gemein zu werden. Dann [...] setze [ich] mich einfach so in diese Ecken rein.«²²¹

214 Vgl. ebd., 313.

215 Vgl. ebd., 335–338. Vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 135–137.

216 Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 321–327; Vgl. auch ebd., 331.

217 Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 167–169.

218 Vgl. ebd., 192–195.

219 Eine andere Schüler*in berichtet zwar auch, dass sie diesen Ort des Öfteren aufsuche, jedoch »eigentlich jeder« hier sitze (Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 143–146). Das Gefühl des Besitzes liegt also in unterschiedlicher Ausprägung vor.

220 Vgl. Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 206, ebd., 211, 335–338.

221 Ebd., 216–220.

Entsprechend wird der Aufenthalt auf der Sitzbank während des Walking Interviews auch zum Anlass genommen, ausgiebig über diverse Freundschaftskonstellationen zu sprechen und diese zu bewerten.²²² Zugleich wird deutlich, mit welcher Intensität die Konflikte an diesem Ort wahrgenommen werden und welche Formen des Umgangs die Kinder dafür finden. So schildert ein Schulkind, dass die Freund*innen, wenn sie sich auf der Sitzbank wehtun, »sofort jemandem die Schuld«²²³ dafür geben. Es führt weiter aus, warum es sich oftmals in die Ecken der Sitzbank zurückzieht:

»Weil die fangen immer an zu streiten. Und wenn man sich dann da raushält, muss man meistens nichts machen. [...] [W]enn du dich da einmischst bei denen, dann ziehen die dich mit da rein, aber wir haben hier schon öfters gesagt, dass man das nicht machen sollte [...]. Aber die Mädchen schließen IMMER dieselben aus.«²²⁴

Durch diese Schilderungen wird deutlich, von welchen unterschiedlichen Zuschreibungen und temporär bedingten Nutzungen Orte, die sich Schulkinder aneignen, durchzogen sind. Dabei ist nicht nur mit produktiven, sondern auch mit gegenteiligen Effekten zu rechnen. So lagern in dem Sich-zugehörig-Fühlen oder dem Sich-Identifizieren mit Orten gleichzeitig auch Praktiken des Unsicher-Seins und des Ausschließens. Diese ambivalente Konnotation kommt besonders deutlich in der Antwort des*der Schüler*in auf meine Frage zum Ausdruck, wie wohl ein Lied klingen würde, das die Stimmung des Ortes beschreiben würde. Der*die Schüler*in antwortete hierauf: »Es wäre so ein mittleres Lied, weil es ist ja meistens gut und meistens auch schlecht.«²²⁵

5.7 Zwischenresümee: Zwischen Reglements und »kleinen Orten«

Zunächst habe ich erläutert, dass das Bildungszentrum zu den prominenten Schulbauten gehört, die in den letzten Jahren in Deutschland gebaut wurden. Das Bauprojekt, das in die Bauausstellung eingebunden war, hat insbesondere durch das partizipatorische Planungsverfahren und durch seine als innovativ und aneignungsoffen geltende Architektur eine hohe Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Im Mittelpunkt der Studie stand die Frage, wie sich dieser Schulbau in der alltäglichen Nutzung zeigt. Dies habe ich aus drei unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Zunächst habe ich analysiert, wie der partizipatorische Prozess gestaltet war. In einem zweiten Schritt habe ich gefragt, welche visuellen Codes in den veröffentlichten Fotografien hervorgebracht und wie darin Nutzer*innen konstituiert werden. Schließlich habe ich in den Blick genommen, wie sich das Konzept des Schulbaus in seiner alltäglichen Nutzungspraxis zeigt.

222 Ebd., 199–201; 218–220, 244–247; 300–307.

223 Ebd., 207.

224 Ebd., 225–229. Im weiteren Verlauf führt der*die Schüler*in aus: »Aber wenn so alle Mädchen gegen einen sind, danach hast du schon so ein paar Wochen so, dass alle gegen dich sind« (ebd., 361f.). Die entfernten Sitzpolster führen Unzufriedenheit, da sich die Kinder dadurch öfter stoßen und sich leicht verletzen (vgl. ebd., 139–154).

225 Ebd., 372f. Vgl. dazu auch die Ambivalenz in der Antwort auf die Frage, was die Sitzbank sagen würde, wenn sie sprechen könnte: »Die hätte gesagt ›wieso sitzt ihr immer hier?‹ [und] [d]ass wir uns so oft streiten« (ebd., 350–354).

Die Analyse des partizipatorischen Planungsverfahrens basierte auf öffentlich zugänglichen Unterlagen und den Interviews, die ich mit den Nutzer*innen geführt habe. Hier wurde zunächst offenkundig, dass das Schulbauprojekt von einem Willen zeugt, neue Wege in der Schulbauplanung zu erproben und Alternativen zu den tradierten Musterraumprogrammen zu finden. In den Interviews wird ersichtlich, dass die Befragten das stattgefundene partizipatorische Planungsverfahren grundsätzlich schätzen. Jedoch kommen auch Fallstricke dieses Verfahrens zum Vorschein. Nutzer*innen wurden auf zweierlei Weise an der Planung beteiligt: zum einen innerhalb von Arbeitsgruppen, die Vorgaben für den internationalen Realisierungswettbewerb erarbeiteten, zum anderen bei der Gestaltung der Außenanlagen. Dabei zeigte sich u.a., dass hervorgebrachte Ideen der Projektwoche weniger auf ihren symbolischen Gehalt, denn auf ihre konkrete Umsetzbarkeit hin befragt wurden. Bei dem Vorgehen zur Gestaltung des Ankerplatzes suggeriert die Ausrichtung eines Wettbewerbs, dass es unter den erarbeiteten Ideen einen Vorschlag geben müsse, der sich gegen die anderen durchzusetzen vermag. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von einem pluralistischen Konzept des »Wissens der Vielen« – wie es beispielsweise in Praktiken des Advocacy Plannings und des Community Designs (vgl. Kapitel 4.4) angewandt wird. Dabei geht es nicht um einzelne, individuelle Wünsche, sondern um eine Programmatik, die aus unterschiedlichen, möglicherweise auch einander widerstrebenden Ideen entwickelt wird. Auch erscheint bemerkenswert, dass das zweite Verfahren zu einem Zeitpunkt stattfand, als über wesentliche Fragen der Raumorganisation bereits entschieden war.

Darüber hinaus seien laut Aussage einiger Interviewten manche Ideen aus dem Prozess an institutionellen oder finanziellen Vorgaben des Schulamts gescheitert. Zudem wird in den Interviews betont, dass es viele gegensätzliche Erwartungen an das Gebäude gab und gibt, die sich nicht immer vereinbaren lassen. Damit habe man sich jedoch weitestgehend abgefunden. Die Schilderungen der Nutzer*innen verdeutlichen zum einen die heterogene Interessenslage, die bei dem Verfahren zutage getreten ist und zum anderen, wie bei der Aushandlung der Interessen Momente des Scheiterns akzeptiert wurden. Gleichzeitig wurden Machteffekte des von der Bauausstellung organisierten Planungsverfahrens beobachtbar. So teilt sich die Grundschule das Gelände heute mit vielen weiteren Akteur*innen, was nicht nur räumliche Einbußen mit sich brachte, sondern auch die Erhöhung des Abstimmungsbedarfs.

Nach der Beschreibung des Innen- und Außenraums habe ich in einem weiteren Schritt untersucht, wie die Schule ihren Schulbau in einer ausgewählten Fotografie visuell präsentiert. In der Fotografie kommt zum einen das Bestreben zum Vorschein, die Schule als ein Projekt zu präsentieren, das zeigt, wie Architektur neue Lernformen ermöglicht. Dabei wird das selbstorganisierte Lernen in den Vordergrund gestellt. Anders als bspw. in den Bildern aus den 1970er Jahren, die im Rahmen dieser Arbeit analysiert wurden, werden Nutzer*innen, trotz der Betonung individueller Lernformen, jedoch weniger als eigenmächtig handelnde Subjekte entworfen. Ein gewisser Verweigerungssinn ist hier nicht auf Seiten der Nutzer*innen, sondern eher seitens der Architektur zu registrieren. Auch wird eine Ähnlichkeit der Schulräume zu Darstellungen von Unternehmensarchitekturen von Tech-Konzernen oder Start-Ups augenscheinlich. Beide bedienen sich visueller Codes, in dem transparente Raumsettings mit spielerisch anmutender Gestaltung als Kulisse für die Darstellung moderner Arbeitsplätze und individua-

lisierte Formen des Arbeitens dienen. Dabei habe ich das ambivalente Potenzial dieser Darstellungen herausgearbeitet, das dazu neigt, machtförmige Effekte der jeweiligen Organisationen auszublenden.

In den Walking Interviews²²⁶ habe ich mit den Interviewten die für sie bedeutungsvollen alltäglichen Bereiche ihrer Schule gemeinsam besucht und besprochen. In der Analyse habe ich mich im Wesentlichen auf vier der am häufigsten besuchten Orte konzentriert. Es lässt sich beobachten, dass die Nutzung der Architektur einem klaren Reglement unterliegt, das nicht immer mit der beworbenen Aneignungsoffenheit der Architektur Schritt hält, sondern teilweise sogar komplementär dazu verläuft. Ich habe hier auf unterschiedliche Regelungen verwiesen, die eine implizite Autorität auf die untersuchten Orte ausüben und die Formen der Raumaneignung strukturell durchziehen. Diese manifestieren sich sowohl durch räumliche Gegebenheiten als auch soziale Praktiken. Die angenommenen Regelungen liegen dabei nicht singular vor, sondern überlagern sich oftmals an ein und demselben Ort. Darunter ist etwa ein Zeitregime, das mit temporären Zugangsbeschränkungen das Konzept eines offenen Begegnungsplatzes und die Erleichterung von Übergängen verschiedener Altersgruppen einschränkt. Ebenso schlagen sich in der Nutzung der Räume Reglements nieder, die von einem starken Streben nach Klarheit und Sauberkeit zeugen. Individuelle Eingriffe sind hier nur bedingt möglich und wirken entsprechend wie Störungen in einer genau vorgeschriebenen Ordnung. Die Glattheit der Sitzflächen und Möbel oder die Unversehrtheit der Wände rufen den Eindruck hervor, dass man dem Gebäude in seiner Materialität kaum habhaft werden kann und soll. Gerade jene Plätze – wie etwa das Lernatelier –, denen eine besondere Aneignungsoffenheit zugeschrieben wird, zeigen sich in ihrer Nutzung als relativ festgelegt. Man kann daher auch von einer »angeordneten« Aneignungsoffenheit sprechen, die eine ganz spezifische Nutzungsweise voraussetzt. Darin wurde auch erkennbar, wie starke Sicherheitsnormen Züge einer schulplanerischen Maxime annehmen können, die teilweise genau zum Gegenteil führen: So werden gerade Spielgeräte, die einen hohen Grad an technischer Normierung aufweisen, extremen »Stress-tests« ausgesetzt. Auch Sichtbarkeitsregime strukturieren die Gebrauchsweisen der untersuchten Schulräume. Ein gewisses Risiko oder eine Gefahr, dass »etwas« passieren könnte, wird vorausgesetzt und damit auch Momente des Verdachts hervorgebracht. Die Nutzung dieser als aneignungsoffen bezeichneten Schule folgt, wie bereits von Michael Göhlich Anfang der 1990er Jahre für reformpädagogisch konzipierte Klassenzimmer diagnostiziert, ebenfalls spezifischen Machtlogiken.²²⁷

Als besonders beliebt unter den Schüler*innen erweisen sich Terrains Vagues, d.h. verlassene oder vergessene Orte, die als Aufenthalts- oder Spielorte offiziell nicht vorge-

226 In der Studie sind auch die Grenzen dieser Methode erkennbar geworden. So habe ich nur mit Kindern sprechen können, die auch deshalb ausgewählt wurden, da sie sich gut artikulieren können. Es bedarf hier der weiteren Erforschung von Methoden zur Raumerfahrung, die nicht allein auf Sprachlichkeit setzen. Für eine Ausweitung der Fallstudien liegt es nahe, auch Interviews mit Anwohner*innen, Architekt*innen oder Vertreter*innen der Bauausstellung zu führen. Da es in dieser Fallstudie allerdings vor allem um die Konstitution der alltäglichen Nutzer*innen ging, die in der Debatte um Schulbauten nur selten Gehör bekommen, habe ich mich auf diese Gruppe konzentriert.

227 Vgl. Göhlich (1993), S. 130–136.

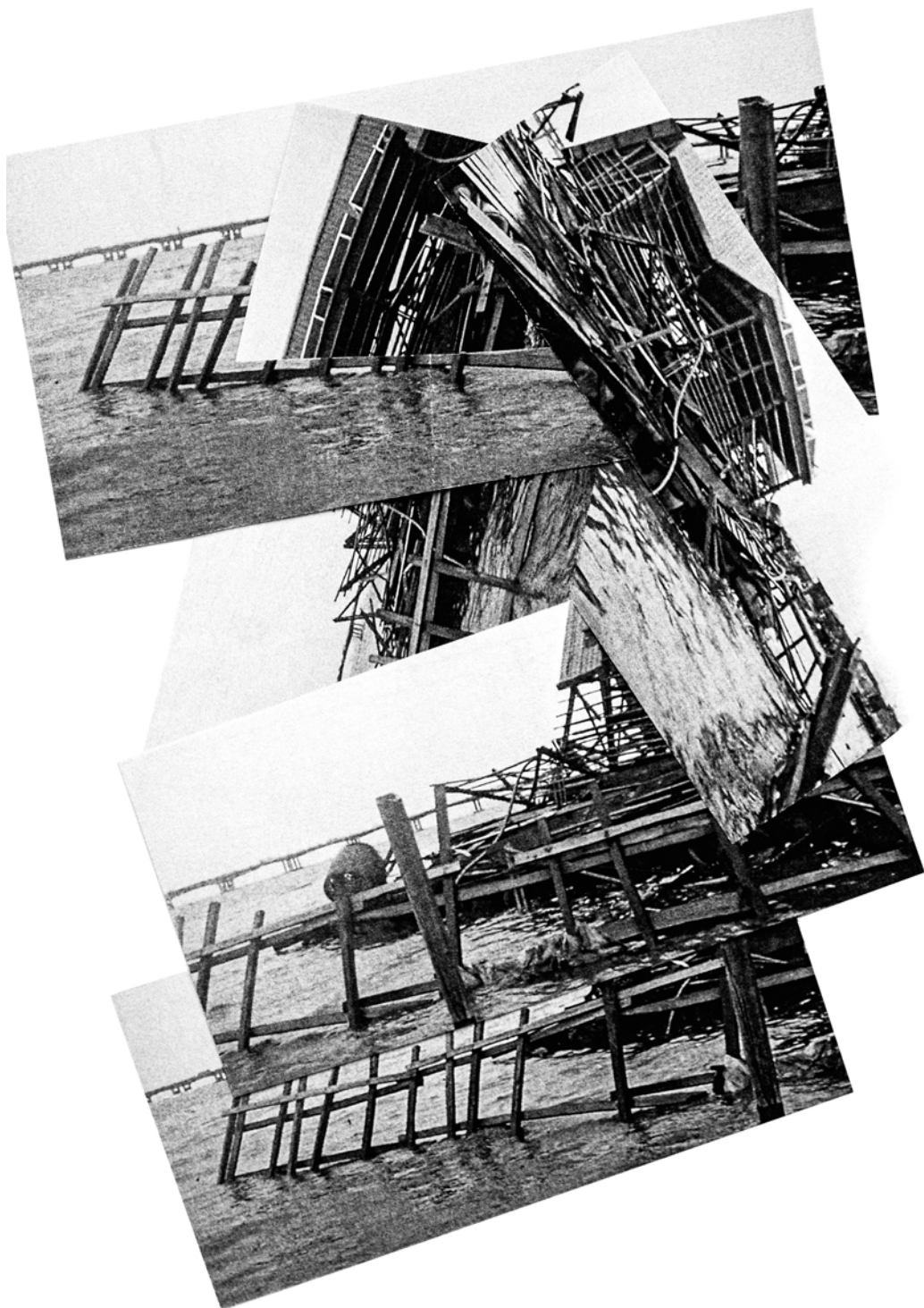
sehen waren. Darunter befinden sich z.B. vom alten Schulgelände »übrig« gebliebene, verwilderte Grünflächen oder Räume wie Abstell- und Rangierflächen, die vom Schulbetrieb der Lehrer*innen und Schüler*innen normalerweise ausgeklammert sind. Diese Stätten – von der Schulleitung auch »kleine« Orte benannt – erzeugen gerade durch ihren ungebändigten, unterbestimmten Charakter einen imaginativen Überschuss: Die Kinder beginnen dort zu improvisieren und den Ort aufkreative Weise umzufunktionieren.²²⁸ Hier wäre in Anschlussforschungen auch auf gewisse Care-Aspekte von Räumlichkeiten einzugehen. So hat bei den Kindern bspw. das Umweltlabor in der Schule, in dem sie sich um Pflanzen kümmern und in dem sie – von einer pädagogischen Fachkraft begleitet, die kein*e Lehrer*in ist, – kleine Experimente durchführen, eine wichtige Bedeutung. Auch spielt ihn ihrer Wahrnehmung der Architektur eine Rolle, wo sie, wenn sie sich verletzen, Kühlbags bekommen. Ein*e Schüler*in antwortete auf meine Frage, was sie glaube, wem die Schule gehöre, wie folgt: »Also da oben (deutet auf Raumdecke) ist so ein [...] wie nennt man das? Da sind [i]rgendwelche Frauen, die geben dir auch Pflaster und [...] können dir auch immer ein Kühlbag geben. [...] [E]in Sekretariat ist das. Ich glaube, denen gehört [...] die Schule.«²²⁹

Die Fallstudie des Bildungszentrums zeigt nicht nur, dass auch in offen konzipierten Lernsettings mit deterministischen, disziplinierenden Effekten zu rechnen ist. Sie führt auch vor Augen, dass die Nutzer*innen sich diesen Effekten nicht einfach ergeben, sondern diese geschickt aushebeln oder Regelungen mit deren eigenen Mitteln schlagen können: So werden gut einsehbare Plätze selbst Orte des Spähens, Lauschens oder Entwischens. Auf diese Weise kommt es nicht nur zu einer Aneignung dank, sondern auch »trotz« der Architektur. Es zeigt sich, dass Schulbauten wie dieser von einem Netz verborgener Praktiken durchzogen sind, die sich einer vollständigen Planung oder Beherrschung entziehen. Von einer »anderen«, dissidenten Kenntnis des Terrains ist in den räumlichen Formationen von Schulbauten demnach unbedingt auszugehen. Zusammenfassend lässt sich von einer performativen Überlegenheit von Schularchitektur sprechen. Diese kommt mitunter auch darin zum Ausdruck, dass die Nutzer*innen die Unvollkommenheit der Architektur längst akzeptiert haben. Eine*r der befragten Lehrer*innen bemerkt im Interview, als sie*er einen Regelverstoß an einem Spielgerät beobachtet, relativ beiläufig und ohne einzugreifen: »[D]as ist, glaube ich, verboten, was er da gerade macht«²³⁰.

228 Vgl. dazu auch die folgenden Studien: Groeben, »Nischen, Ecken, geheime Stellen« (1997); Klika (2003).

229 Schüler*in 3, interviewt von Eva Zepp (2018), 464–467. Das interviewte Kind geht in seiner Antwort zunächst auf die Schulleitung ein, schwenkt dann jedoch um. Zur Bedeutung vgl. auch Schüler*in 2, interviewt von Eva Zepp (2019), 526–528.

230 Lehrer*in 2, interviewt von Eva Zepp (2018), 570.



6 Die Makoko Floating School

»Reporting from the Front« war der Titel der 15. Biennale in Venedig im Jahr 2016. Ihr kuratorischer Leiter, der chilenische Architekt Alejandro Aravena, der 2016 für seine sozial engagierte Architektur mit dem Pritzker-Preis ausgezeichnet wurde,¹ nahm es sich zum Ziel, Konfliktlinien der heutigen Welt nachzuspüren. Auch eine Replik der *Makoko Floating School*, eines der international vielbeachteten Vorzeigeprojekte partizipativer Schularchitektur, war dort zu sehen, die *MFS II* (Abb. 69). Das originale Schulgebäude (Abb. 70 und 71) befand sich in einer »informellen Siedlung«² in Makoko, ein hauptsächlich auf Pfahlbauten gebautes Stadtviertel in der Megacity Lagos, Nigeria. Die Schule wurde 2013 vom nigerianischen Architekten Kunlé Adeyemi³ geplant und, den Architekt*innen zufolge, in Zusammenarbeit mit der lokalen Gemeinde von Makoko entworfen und errichtet.⁴

In der nachfolgenden Studie unterscheide ich zwischen der unmittelbaren materiellen Manifestation und der diskursiven Dimension von Architektur. Ich knüpfe damit an ein Kritikmodell an, für das Kunstwissenschaftler*innen wie Clare Veal bei der Analyse von Kunstwerken der »Relational Art«⁵ plädieren. Veal erachtet es als problematisch, dass Relational Art in der Kunstkritik meistens entweder auf Vorstellungen »künstlerischer Ethik« oder der »Avantgarde« hin beurteilt wird.⁶ Bei der Untersuchung eines »Relatio-

1 Aravena ist weithin bekannt für die Planung von Gebäuden, die sich dem Alltag und der Lösung konkreter Probleme ihrer Bewohner*innen verpflichtet fühlen.

2 Gruber, »Wassersiedlung in Lagos« (2018), S. 108.

3 Kunlé Adeyemi, selbst Sohn eines Architekten, ist in Kaduna groß geworden. In den 1990er Jahren hat er an der University of Lagos Architektur studiert und u.a. Stationen in Rem Koolhaas' Büro in den Niederlanden absolviert. Er gründete das Büro NLÉ, das Standorte in Amsterdam und Lagos unterhält. Adeyemi legt in seiner Arbeit einen Schwerpunkt auf die Architektur sich »entwickelnder Städte«, insbesondere in Afrika (NLÉ, »Makoko Floating School FAQs on Collaps and Regeneration Plans« (2016b), S. 8).

4 Vgl. NLÉ, Hg., *Makoko Floating School. Project Description* (2016a) s. p.

5 Die Begrifflichkeit ist auf den französischen Kurator Nicolas Bourriaud zurückzuführen und beschreibt eine Strömung innerhalb der zeitgenössischen Kunst, die auf menschlichen Beziehungen und deren sozialen Kontexten basiert (Bourriaud, *Relational Aesthetics* (2008), S. 113).

6 Veal, »Bringing The Land Foundation Back to Earth« (2014) s. p. [Übersetzung der Autorin]. Die Autorin bezieht sich diesbezüglich auf Arbeiten von Claire Bishop und Chantal Mouffe.

nal Art Projects« des Künstlers Rirkrit Tiravanija unterscheidet die Autorin zwischen den »erlebten Erfahrungen«⁷ und den fiktionalen Narrativen, die diese Projekte im Diskurs um zeitgenössische Kunst erzeugen. In ihrer Studie nimmt sie die fiktionalisierten Formen des Kunstprojekts in Form von Fotografien und Presseberichten in Augenschein.⁸ In Rückgriff auf Überlegungen des Kunsthistorikers Grant Kester, der aufgrund des dialogischen Charakters der »Relational Art« von »hypothetischen« und »tatsächlichen« Betrachter*innen ausgeht,⁹ begründet auch Veal ihr Vorgehen damit, dass es nur einer begrenzten Anzahl von Menschen wirklich möglich sei, diese Projekte real zu erleben. Der Großteil des Publikums erfahre sie jedoch durch »fiktionalisierte Formen«.¹⁰ Erst durch die Unterscheidung dieser beiden – durchaus miteinander verknüpften – analytischen Ebenen werde es möglich, Kritik von Werken dieser Art »zwischen den idealistischen oder utopischen Zielen« und »der Realität ihrer Wirksamkeit« zu verorten.¹¹ Zwar handelt es sich bei der *MFS* nicht um ein Kunstprojekt der »Relational Art«, wohl aber um eine Form sozial engagierter Architektur.¹² Diese hat, ähnlich wie »Relational Art«, einerseits eine konkrete Wirksamkeit in einer Gemeinde und wird andererseits erheblich von Be- und Zuschreibungen konstituiert. In der Fallstudie werde ich daher nicht die Praktiken der Aneignung analysieren, sondern untersuchen, wie diese Praktiken repräsentiert werden. Ich werde mich auf die visuelle und sprachliche Repräsentation des Schulbaus konzentrieren und – da dieser auch in Ausstellungskontexten gezeigt wurde – kuratorische Strategien berücksichtigen. Als Material verwende ich hauptsächlich Fotografien und Statements aus journalistischen Artikeln. Doch bevor ich darauf genauer eingehe, umreiße ich zunächst einige Eckpunkte zur Ausgangslage.

6.1 Die Makoko Floating School | »Ortsbegehung«

Die Stadt Lagos liegt in einer der bevölkerungsreichsten Metropolregionen der Welt und ist zugleich das wirtschaftliche Zentrum des Landes. Bestehend aus einem System unzähliger Inseln, Sandbänken und Lagunen, ist es maßgeblich von Wasser geprägt.¹³ Am äußersten Rand der Stadt haben Fischer*innen der Egun Community aus dem benachbarten Benin im 19. Jahrhundert begonnen, die Siedlung Makoko auf Pfahlbauten anzu-

7 Ebd. s. p. [Übersetzung der Autorin].

8 Für Orte, an denen sich der Diskurs über solche Projekte darüber hinaus formiere, nennt die Autorin Filme, Interviews und öffentliche Gesprächsrunden oder Vorträge.

9 Kester, »The Device Laid Bare: On Some Limitations in Current Art Criticism« (2013).

10 Veal (2014) s. p. [Übersetzung der Autorin].

11 Ebd. s. p. [Übersetzung der Autorin].

12 Für einen Überblick über die aktuellen Debatten zu diesem Thema vgl. etwa Karim, Hg., *The Routledge Companion to Architecture and Social Engagement* (2018) oder (insbesondere für eine Auswahl an Fallstudien) Gruber und Ngo, Hg., »An Atlas of Commoning. Orte des Gemeinschaftens« (2018). In diesem Themenfeld ist der afrikanische Kontinent längst in den Blick geraten (vgl. Lepik, Hg., *Afritecture* (2013)). Eines der ersten Projekte, das eine hohe internationale Aufmerksamkeit erfuhr, ist das *Operndorf Afrika* des Theaterregisseurs Christoph Schlingensief in Burkina Faso, für das der Architekt Francis Kéré u.a. eine Schule und ein Krankenhaus errichtete.

13 Vgl. The Editors of Encyclopaedia Britannica, »Lagos, Nigeria« (2019). So hat die Stadt ihren Namen von portugiesischen Seefahrer*innen erhalten und bedeutet ins Deutsche übersetzt »Seen«.

legen, die seitdem immer weiter wuchs.¹⁴ Durch diese Siedlung, in der mittlerweile über 100.000 Menschen wohnen, bewegt man sich hauptsächlich mit schmalen Holzbooten.¹⁵ Aufgrund der rasanten Entwicklung der umliegenden Trabantstädte sieht sich die von Armut geprägte Siedlung erheblichen Verdrängungsprozessen ausgesetzt. Auch die sich verschärfenden klimatischen Bedingungen, die zu immer stärkeren tropischen Regenfällen führen, setzen dem Stadtviertel zu.¹⁶

Makoko habe, so die in Lagos lebende Journalistin Allyn Gaestel, bereits seit vielen Jahren Fotograf*innen, Journalist*innen oder Stadtforscher*innen mit dem »Eifer von Entdecker*innen«¹⁷ angezogen: »There is a messy mystique to the place: It is at once inspiring and upsetting, intriguing and shocking«.¹⁸ In ihrem Artikel »Things Fall Apart« rekonstruiert sie die lokalen Entwicklungen um die MFS und die MFS II sehr genau. Sie beschreibt etwa, wie im Jahr 2011 die ersten Ideen für einen neuen Schulbau entstanden. Diese gingen laut Autorin auf die aus Lagos stammende Isi Etomi zurück, die an der Canterbury University in Großbritannien ein Architekturstudium absolvierte.¹⁹ Während eines Programms für Universitätsabsolvent*innen wurde sie auf die prekären Bedingungen der einzigen englischsprachigen Schule in Makoko namens »Whanyinna« aufmerksam, in der 300 Kinder in völlig überfüllten Räumen im »Schichtdienst«²⁰ unterrichtet wurden.²¹ Daraufhin begann sie an einer Machbarkeitsstudie für einen Erweiterungsbau der Schule zu arbeiten.²² Kunlé Adeyemi habe Etomi während einer frühen Phase des Entwurfs kennengelernt. Mit dem aus Nigeria stammenden Architekten, der seit einiger Zeit nach Möglichkeiten gesucht habe, sich in Makoko zu engagieren, habe sie gemeinsam an Ideen gearbeitet. Nach dem dritten Entwurf habe Adeyemi die Idee für einen eigenständigen Schulbau gehabt. Etomi seien laut Gaestel mit der Zeit jedoch Zweifel an dem Projekt gekommen: einerseits aufgrund der Wetterfestigkeit und Statik²³ (das von Adeyemi geplante Gebäude sollte bspw. deutlich höher als die normalen Gebäude in Makoko werden), andererseits sei es Adeyemis Ziel gewesen, die Sichtbarkeit des Projekts zu erhöhen. Etomi befürchtete laut Gaestel, dass ein »high-profile project«²⁴

14 Vgl. Schmidt, »Schwimmende Schule von Makoko« (2013), S. 73 und Berlanda, »Media attention overload.« (2016).

15 Vgl. Laghai, »Nigeria: Die schwimmende Schule von Lagos« (2014).

16 Vgl. Schmidt (2013), S. 73. Detaillierte soziodemografische Informationen sowie ein Überblick über stadtplanerische Perspektiven auf die Stadt sind bspw. zu finden in Umunna und Hoelzel, »Urban Planning Processes in Lagos« (2018).

17 Gaestel, »Things Fall Apart« (2018) [Übersetzung der Autorin].

18 Ebd.

19 Vgl. auch van Zeijl, »The rise and fall of the Floating School« (2016).

20 Laghai (2014).

21 Vgl. Gaestel (2018). Laut eines Berichts des *Weltspiegels* sei im Jahr 2014 nur jedes 100. Kind in Makoko zur Schule gegangen (vgl. Laghai (2014)).

22 Zur gleichen Zeit habe auch der amerikanische Schauspieler Ben Stiller, der mit seiner gemeinnützigen Stiftung u.a. die Errichtung von Bildungsbauten fördert, Makoko besucht. Er habe das Vorhaben nach einem Gespräch mit dem Schulleiter Noah Shemedede unterstützt.

23 Vgl. Gaestel (2018). In Gaestels Bericht wird von dem folgenden SMS-Austausch berichtet: »I [Etomi, Anm. der Autorin] keep thinking about driving rain,« she texted [Adeyemi, Anm. der Autorin]. »Driving rain is a detailing issue,« Adeyemi responded« (ebd.).

24 Gaestel, »Things Fall Apart« (2018).

wie dieses die Bewohner*innen auch angreifbar machen könnte. Schließlich sei sie aus dem Planungsprojekt ausgestiegen.²⁵

Zu diesem Zeitpunkt passte die Siedlung dem Lagos State Ministry of Waterfront Infrastructure Development schon längst nicht mehr in deren Vorstellung einer wirtschaftlich aufstrebenden Metropole. Dies ging so weit, dass die Stadtregierung im Juli 2012 mit der Zwangsräumung der Pfahlbautensiedlung begann.²⁶ Dabei verloren über 3.000 Bewohner*innen ihr Obdach; ein Bewohner, der sich geweigert hatte, sein Haus zu verlassen, wurde getötet. Seitdem ist die Zwangsräumung eingestellt.²⁷ Gaestel zeichnet in ihrem Bericht nach, wie Adeyemi Projekt durch diese Vorfälle an Fahrt aufnahm: »Adeyemi folded the event into his pitch for the floating school. Suddenly, the project was about more than a place where children could learn. It was a redemptive emblem for a threatened community«.²⁸ Am 16. Juli 2012 machte sein Büro NLÉ unter dem Titel »Save Makoko« via Facebook auf die Vertreibung der Bewohner*innen aufmerksam. Seit September 2012 unterstützte das United Nations Development Program (UNDP) und die Heinrich-Böll-Stiftung (HBS) Adeyemis Idee eines eigenständigen Schulbaus. Im Oktober 2012 war es Adeyemi gelungen, seine Pläne gemeinsam mit einer Vertreterin der HBS dem Umweltbeauftragten der Regierung vorzustellen. Sein Büro berichtete mit einem Bild über dieses Treffen auf seiner Facebook-Seite (Abb. 72). Eine entscheidende Rolle in dem Prozess kam auch Noah Shemedede, dem Schulleiter der Whanyinna-Schule zu. Er gehört zu den »baale«, den insgesamt neun Vorsteher*innen unterschiedlicher Gemeinden innerhalb des Viertels.²⁹ Shemedede unterstützte die Idee der MFS von Anfang an und war eine der zentralen Kontaktpersonen zwischen Adeyemi und Bewohner*innen des Slums.³⁰

Ende desselben Jahres begannen Bauarbeiter*innen aus der Nachbarschaft schließlich mit der Errichtung der Schule.³¹ Bei dem Bau handelt sich um eine imposante, dreistöckige Konstruktion von zehn Metern Höhe, die mit parallelen Reihen von A-Blöcken aus Holz ein dreieckiges Prisma bildete. Diese Form sei gewählt worden, da der statische Schwerpunkt relativ weit unten am Gebäude liegen müsse. Getragen wurde

25 Auch Ben Stillers Stiftung habe das Vorhaben nicht länger unterstützt. Gaestel gibt zudem an, dass das von Adeyemi veranschlagte Budget zu diesem Zeitpunkt bei 130.000 USD gelegen habe, darunter 13.000 USD für »Business Class« Flüge für Adeyemi zwischen Amsterdam und Lagos. Dies habe Etomi als nicht verhältnismäßig empfunden (vgl. ebd.).

26 Vgl. NLÉ (2016b), S. 14. Die Regierung hatte die Bürger*innen auf einem Flugblatt vom 12. Juli 2012 aufgefordert, ihre Häuser binnen 72 Stunden zu verlassen. Zynisch prangt dabei der Wahlspruch der Regierung unter der Anweisung: »... to create wealth through the provision of worldclass waterfront infrastructure, facilities and service for all« (ebd.).

27 Vgl. Laghai (2014).

28 Gaestel (2018).

29 Vgl. NLÉ (2016b), S. 1. Gaestel spricht von einer Gruppe von sechs traditionellen Anführer*innen (vgl. Gaestel (2018)).

30 Die MFS war eines der Ziele der von Shemedede geführten Slumtours, die umgerechnet 30 USD pro Person gekostet haben sollen. Wie genau das Geld, wie Shemedede behauptete, der Schule zugutegekommen ist, lässt sich, so führt Gaestel aus, nicht mit Sicherheit beurteilen (vgl. ebd. oder auch van Zeijl (2016)).

31 Vgl. Gaestel (2018).

die Konstruktion von einer rechteckigen Plattform, die aus ca. 250 blauen Kunststofffässern besteht. Blaue Lamellen im oberen Bereich des spitz zulaufenden Dachs sollten vor Wind und Regen schützen. Der untere Stock war als Spielbereich gedacht, auf der mittleren Ebene waren Klassenzimmer untergebracht; während der obere Bereich als Dachterrasse bezeichnet wurde, der offenbar als Multifunktionsfläche dienen sollte. Die drei Stockwerke wurden über ein Treppenhaus erschlossen, das nach oben als Dachgaube aus dem Gebäude herausragt. Erklärtes Ziel der Architekt*innen war es zudem, den schwimmenden Baukörper energetisch möglichst nachhaltig zu gestalten. So wurden auf dem Dach Photovoltaikmodule angebracht und ein Regenwasserauffangsystem integriert. Die Schule war verankert, konnte jedoch auch frei durch die Lagune navigiert werden. Auf den senkrecht nach oben führenden Seitenflächen waren Fotobanner angebracht, die über ein Stockwerk reichten und allem Anschein nach Fotos von Menschen aus Makoko zeigen. Überhaupt wurde von dem Architekt*innenteam immer wieder deutlich gemacht, dass der Bau gemeinschaftlich entwickelt und realisiert wurde und sich an den Bauweisen der lokalen Community orientiere. In einem Bericht, den Adeyemi über die MFS verfasst hat, greift er auch auf die bereits diskutierte Figur des »Learning From...« (Kapitel 4.5) zurück.³²

Der Pontonbau wurde im März 2013 eröffnet. Innerhalb kurzer Zeit erfuhr der Schulbau eine sehr hohe mediale Aufmerksamkeit, die weit über die Grenzen der Architekturszene hinaus reichte.³³ Neben der AR, Online-Portalen wie *ArchDaily* oder *Dezeen* berichtete etwa die ARD, die *New York Times*, die CNN oder *Al Jazeera* über den ikonischen Schulbau.³⁴ Die Kommentator*innen überschlugen sich förmlich mit positiven Kritiken. In den genannten Berichten wurde das Projekt als Grassroot-Initiative porträtiert, der es gelungen sei, sich an die stets im Wandel begriffenen Gegebenheiten vor Ort anzupassen und darüber hinaus mit lokalen Materialien und Wissen ein Exempel für nachhaltige und selbstverwaltete Schulbauten in vulnerablen Settings zu statuieren. Innerhalb der Region sei die Berichterstattung als »Gegenerzählung« zu dem »poverty porn«, der ansonsten in Reporten über Afrika vermittelt würde, gewürdigt worden.³⁵ Gaestel resümiert: »Makoko was suddenly on the map, not as a hotbed of squalor but as a site of innovation«. ³⁶ Außerdem wurde eine Replik des Baus, die MFS II, im Jahr 2016 auf der Biennale in Venedig ausgestellt und gewann sogar einen der prestigeträchtigen *Silver Lions*. Dabei

32 Vgl. Adeyemi, »Makoko Solutions: Floating School« (2014). Die Überschrift eines Kapitels lautet in dieser Quelle wörtlich: »Makoko Building Techniques: Learning From Makoko«.

33 Der Journalist Tomà spricht gar von einem medialen »Overload« (vgl. Berlanda (2016)).

34 Für Dokumentationen vgl. etwa Hendricks, *Working on water* (Al Jazeera, 2014), Video; Laghai (2014); Rarieya, *Nigeria's floating school: Eco-friendly school changing lives in Makoko slum* (CNN, 2016), Video; Patience, *Nigeria's floating classroom built on a lagoon* (BBC, 2015), Video. Für Internetquellen vgl. Kimmelman, »School at Sea« (2013); N. N., »Makoko Floating School/NLÉ« (2013); Mairs, »Floating architecture will offer an improved way of living« (2015); Barr, »Beauty, value and survival« (2016); Davison, »Ideas worth floating: architects adapt to rising sea levels« (2016). Für Printartikel vgl. bspw. Jodidio, *Architecture Now!* (2015), S. 430–435; N. N., »NLÉ. Makoko Floating School. Lagos. Nigeria« (2014); Glancey, »Learning From Lagos« (2013); Ocran, »On the Waterfront« (2013). Eine ausführliche Pressemappe ist zu finden in NLÉ (2016b), S. 21–24.

35 Gaestel (2018).

36 Ebd.

wurde es als Projekt präsentiert, das Möglichkeiten zeige, wie mit den Mitteln der Architektur allgemein auf Phänomene wie die global zunehmende Urbanisierung und den Klimawandel reagiert werden könne (Abb. 73).³⁷

6.2 »Reporting from the Front«

Ich besuchte die *MFS II* an einem verregneten Novembertag auf der Biennale in Venedig. Die Ausstellung neigte sich da bereits ihrem Ende zu, jedoch hatte die Replik der Schule nicht an Strahlkraft eingebüßt. Die dreieckige, aus Holz bestehende Struktur bildete im Gewässer gleich hinter den Backsteinbögen und massiven istrischen Kalksteinsäulen der Gaggiandre,³⁸ einem jahrhundertealten Werftgelände der Lagunenstadt, einen effektvollen Kontrast (Abb. 69). Gleichzeitig schmiegte sich die zeitgenössische Baukonstruktion thematisch sehr gut in die noch heute faszinierende Industriearchitektur ein, die im 16. Jahrhundert riesige Räume für die Arbeit an innovativen Galeassen schaffte, mit deren Unterstützung der Republik Venedig der Aufstieg zur europäischen Seemacht gelang. So wurde auch die *MFS II* als Teil eines »Waterfront Atlas« präsentiert, der als innovative Wissensplattform »lokale Intelligenz« in die »Welt« bringe.³⁹ Besucher*innen informierte die Informationstafel darüber, dass man vor sich eine »echte Schule« sähe, die – nachdem sie für ein paar Monate einen Stopp auf der Biennale mache – »ihren Weg nach Afrika fortsetzen werde um dort einen konkreten Beitrag« zu leisten (Abb. 73).⁴⁰ Zurück in Deutschland war ich im Zuge weiterer Recherchen zunächst auf beeindruckende Bilder der *MFS* in verschiedenen Hochglanzmagazinen gestoßen. Nach einer Weile wurde ich jedoch auf gänzlich andere Bilder und Berichte aufmerksam:⁴¹ Die originale, preisgekrönte *MFS*, über die auf der Homepage behauptet wurde, sie sei »unverwundbar gegen Überschwemmungen und Sturmfluten«⁴² und über die auch Zeitungsberichte hervorhoben, dass sie »selbst die Stürme der Regenzeit«⁴³ überstehe, war durch einen heftigen Sturm am Morgen des 7. Juni 2016 – also während der Biennale in Venedig – bereits komplett eingestürzt (Abb. 74 und 75). Da die Schule bereits seit März nicht mehr in Benutzung gewesen ist (darauf gab es keinen Hinweis auf der Biennale), sei niemand verletzt worden.

Auf der Homepage von NLÉ war eine Notiz zu finden, die den Einsturz mit knappen Worten bestätigte. Über den Zusammenbruch wurde jedoch weder auf der Internetseite der Biennale berichtet, noch waren am Standort der *MFS II* Informationen dazu zu finden. Aufgrund dieser Beobachtung war ich umso stärker geneigt, den Blick auf die

37 Auch wurde die *MFS* für den *Aga Khan Award for Architecture* 2016 nominiert und von dem *AR+D Awards for Emerging Architecture* 2013 als »highly commended« ausgezeichnet.

38 Vgl. La Biennale di Venezia, »Arsenale« (2017).

39 Die Zitate sind der Aufschrift entnommen, die auf Abb. 73 zu sehen ist.

40 Die Zitate sind der Informationstafel entnommen [Übersetzung der Autorin].

41 Vgl. etwa Berlanda (2016); Frearson, »Kunlé Adeyemi's floating school suffers abrupt collapse« (2016); Pohlisch, »In Venedig gefeiert, in Lagos zerstört« (2016); Okoroafor, »Does Makoko Floating School's collapse threaten the whole slum's future?« (2016).

42 NLÉ (2016b), S. 7.

43 N. N., »Die schwimmende Schule von Lagos« (2016a).

visuelle und sprachliche Repräsentation des Schulbaus zu richten. Die folgende Analyse erfolgt in einem Dreischritt und ist chronologisch strukturiert. Zunächst blicke ich anhand ausgewählter Fotografien auf den Aufstieg des Projekts. Anschließend analysiere ich den Einsturz des Baus und nehme dabei vor allem sprachliche Äußerungen in den Blick. Im letzten Schritt nehme ich die Evaluierung in Augenschein und beschäftige mich hier mit den Konstellationen und Positionierungen von Sprecher*innen in der Debatte.

6.2.1 »Edginess« und Ästhetisierung | Der Aufstieg der MFS

Im Bildprogramm, das von der MFS veröffentlicht wurde, fällt auf den ersten Blick auf, dass die Fotografien zu einem großen Anteil von einem bestimmten Fotografen stammen.⁴⁴ Dabei handelt es sich um Iwan Baan, der zu den weltweit gefragtesten Architekturfotograf*innen zählt.⁴⁵ In Berichten zu seiner Arbeit heißt es, dass er die Gebäude in Aktion zeige, also so, wie sie von den Nutzer*innen »gebraucht« oder auch »missbraucht« würden.⁴⁶ Der niederländische Fotograf, der sich auf seinem Instagram-Profilbild im Dezember 2019 an einem riesigen Ballon mit einer Kamera in seinen Händen in der Luft schwebend zeigt, ist unter anderem für spektakuläre Luftaufnahmen bekannt, die er an zahlreichen Orten der Welt – bisweilen aus offenen Helikoptertüren – geschossen haben soll.⁴⁷

Iwan Baan besuchte die Errichtung der Schule u.a. im Januar 2013 (Abb. 76) und machte nach Fertigstellung zahlreiche Aufnahmen des Baus. Auf den oben erwähnten zahlreichen Blogs und Nachrichten-Websites (und auch auf den Social-Media-Kanälen von NLÉ) wurden in der Regel gleich mehrere dieser Bilder im Großformat oder ganze Bilderschaufenster veröffentlicht, die eine einprägsame Bildersprache hervorbringen. Sie haben – so die Überlegung – maßgeblich dazu beigetragen, dass der Schulbau Teil eines gewissen Kanons ständig zirkulierender Architekturprojekte und zu »einem der bekanntesten Gebäude Nigerias«⁴⁸ geworden ist.⁴⁹ Doch welche bildnerischen Mittel haben dazu beigetragen? Oftmals werden in der journalistischen Berichterstattung die

44 Vgl. dafür bspw. folgende Artikel: Collins, »Makoko Floating School, beacon of hope for the Lagos ›waterworld‹« (2013); Glancey (2013); Kimmelman (2013); Ocran (2013); Schmidt (2013); N. N. (2014). Auch viele der Fotografien, die NLÉ in seiner Pressemappe zur Verfügung stellt, stammen von Iwan Baan.

45 Ebenso wie Adeyemi hat Baan Anfang der 2000er Jahre mit Rem Koolhaas' Architekturbüro zusammengearbeitet (vgl. Albert, »Iwan Baan« (2010)).

46 Bernstein, »How Iwan Baan Became the Most Wanted Photographer in Architecture« (2014). Vgl. auch Esterson, »Interview with Photographer Iwan Baan« (2014). Im Interview mit der AR erläuterte er: »I try to create a story of the building and around its context. It's not just about the perfect composition, there are a lot of other things that can work in different circumstances« (ebd.).

47 Vgl. Bernstein (2014).

48 Gaestel (2018).

49 Die Bedeutung der Fotografien heben auch die folgenden Berichte vor: Berlanda (2016); Boer und Minkjan, »Slum Porn: Urban Misery as Catchy Imagery« (2016). Auch Gaestel geht auf die Bedeutung der Bilder für den Erfolg dieses Projektes ein und beschreibt, wie Adeyemi die Bilder in PowerPoint-Präsentationen auf Konferenzen und Seminaren in der ganzen Welt präsentiert habe (vgl. Gaestel (2018)).

Luftaufnahmen gezeigt (Abb. 70 und 71), die sichtbar machen, in welchem außergewöhnlichen Setting sich die Schule befindet – von dem sie sich gleichzeitig jedoch auch absetzt. Andererseits wird auf den Fotografien deutlich, wie die Schule Anlaufpunkt der lokalen Gemeinde gewesen sein soll. So ist auf allen Luftaufnahmen zu sehen, wie zahlreiche Boote, mit denen sich die Anwohner*innen durch das Lagunenviertel bewegen, auf dem ansonsten offenen Gewässer an die Schule andocken. Der Charakter der Schule als ein »Community Center« wird dadurch betont. Abb. 70 ist besonders eindrucksvoll: Während mystisch anmutender Nebel über dem Großteil der Siedlung liegt, strahlt die Schule davor als solitäres Juwel, über dem sich der Himmel hoffnungsvoll aufklart. In Anbetracht des Aufwandes, der für die Entstehung der Bilder betrieben werden muss, stehen die Aufnahmen jedoch im Widerspruch zu der vorgeblich vernakulären, pragmatisch ausgerichteten Architektur, die sie zeigen.

Neben den Luftaufnahmen werden häufig Bilder veröffentlicht, die aus einem Stück Entfernung und vermutlich von einem Boot aus fotografiert wurden. Hier, vom Wasser aus, schauen die Betrachter*innen meist aus einer leichten Untersicht auf die Schule, wodurch die Größe und physische Präsenz des Baukörpers betont werden. Zudem setzt sich durch diese Perspektive der obere, spitz zulaufende Bereich des Schulbaus bei Tageslicht vom (meist) wolkenverhangenen Himmel ab, wodurch die extravagante Formsprache in Szene gesetzt wird. In Aufnahmen im Dunkeln sind grelle weiße Lichtrohre im Zickzack verlaufend zu sehen, die die Dreieckskonstruktion der Schule aufgreifen und somit den fotogenen Look des Gebäudes auch zu Nachtzeiten in Szene setzen (Abb. 77). Der Eindruck, mit der Schule ein Wahrzeichen schaffen zu wollen, wird dadurch verstärkt.⁵⁰

Deutlich seltener sieht man Bilder, die Interaktionen von Schüler*innen oder Lehrer*innen im Innenbereich der Schule – also dort, wo der eigentliche Unterricht stattfinden sollte – zeigen. Es werden Bilder von Kindern in gelb-blauen Schuluniformen gezeigt, die auf Booten zur Schule gebracht werden oder an der Schule ankommen (Abb. 78). Ferner sieht man Kinder, die sich auf dem untersten und obersten Plateau in Räumen ohne jegliches Mobiliar aufstellen (oder aufgestellt werden) oder sich teilweise auch mit Erwachsenen zusammenfinden (Abb. 79 bis 82). Das mittlere Geschoss, also dort, wo die Hauptunterrichtsflächen sind, bleibt von den Fotografien, die ich sichten konnte, ausgespart. Auf einer der wenigen Fotografien, die ich von diesen Räumen fand, sind Schüler*innen quer über das mittlere Plateau verteilt (Abb. 82). Viele von ihnen liegen auf dem

⁵⁰ In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass auf der Facebook-Seite von NLE Bilder der Eröffnungsfeier veröffentlicht worden sind, auf denen Kinder gelbe T-Shirts mit der Aufschrift »Makoko Floating School« tragen. Das »A« in Makoko wird in dem Schriftzug durch die Silhouette der Schule gebildet (vgl. auch Gaestel, »Things Fall Apart« (2018)). Femke van Zeijl erwähnt in ihrem Artikel Äußerungen von Monika Umunna von der HBS. Sie schildert, wie die MFS gewissermaßen als Marke die eigentlichen Themen, an denen die Stiftung interessiert gewesen sei, nämlich klimaresistentes Bauen für niedrige Einkommensgruppen, überstrahlt habe. Adeyemi beteuerte in einem Interview hingegen: »We didn't start out aiming to do something beautiful. I think it was very clear that we had to do something that had impact, impact to catalyse this change, to stimulate and generate interest, and to be something that is both part of the environment and at the same time something that is very different from it, something that stands out« (vgl. Barr (2016)).

Boden eines offenbar soeben fertiggestellten, noch nicht möblierten Klassenzimmers, in dem auch die Wände noch kahl sind. Die Nutzung des Bodens scheint hier jedoch kein Bestandteil einer pädagogischen Praxis zu sein (vgl. Kapitel 3.3.4.3), viel eher hat die Szene den Charakter einer informellen Zusammenkunft. Insgesamt sind in den Bildern, die zur *MFS* veröffentlicht wurde, kaum Szenen zu sehen, die sich als Unterrichtssituationen beschreiben lassen.

Bemerkenswert ist auf allen Fotografien darüber hinaus ein stark ausgeprägtes akzidentelles Moment. Mal reicht auf dem rechten Bildrand die Hälfte einer Hand ins Bild (Abb. 81), mal sind ganze Körper durch die Bildränder beschnitten, Gesichter oder Körper sind den Betrachter*innen teilweise ganz abgewandt (Abb. 80). Durch Bewegungen der dargestellten Personen und der auf dem Wasser gleitenden Schule entstehen in der Nachtaufnahme kleine Verwischungen (Abb. 77). Zahlreiche Architekturfotografien zeigen – dies habe ich auch in der Analyse in Kapitel 3.5.3 für den Bereich des Schulbaus untermauert – seit etlichen Jahren vornehmlich sehr genau geplante Bildkompositionen klinisch sauberer Räume, die nur selten Rückschlüsse auf Gebrauchs- und Aneignungspraktiken zulassen. Die Bilder, die von der *MFS* gezeigt werden, stellen dazu ein Gegenprogramm dar. Die von vielen Fotograf*innen praktizierte Darstellungsweise, lebensnahe, oder die vermeintlich »ungeschminkte« Seiten von Gebäuden vorzuenthalten, wird durch diese Fotografien in Frage gestellt. Fotograf*innen wie Iwan Baan heben damit, so die Überlegung, Nutzungspraktiken und die lebensweltliche Verankerung der Architekturen hervor. Anders als bspw. in den Bildern von Tom Smith ist in den Bildern, wie oben bereits angedeutet, jedoch kaum ein Interesse an pädagogischen Prozessen zu erkennen. Wie die Räumlichkeiten für den Unterricht genutzt werden oder welche Formen des Lernens unterstützt werden, bleibt im Dunkeln. Stattdessen scheint es eher darum zu gehen, einen gewissen »Lifestyle« zu porträtieren, der mit frischen Farben, heiteren und hoffnungsvollen Szenen (Abb. 83) eine – vermeintliche – Alltäglichkeit des Lebens in Makoko und in der Schule darstellt, die Social-Media-tauglich ist. Gerade aufgrund des rauen, kantigen Charakters der Bilder wird der Eindruck geweckt, einen »wahrhaftigen« Einblick in das Schulbauprojekt zu erhalten, so als wären die Betrachter*innen tatsächlich vor Ort.

Bereits seit einiger Zeit werden Effekte von Architekturfotografien in vulnerablen Settings diskutiert.⁵¹ Während Mona Mahall und Asli Serbest das Bildprogramm, mit dem Rudofsky vernakuläre Architektur darstellte, als »Glamour Shots« bezeichneten (vgl. Kapitel 4.6), fallen Urteile von Architekturkritiker*innen wie René Boer und Mark Minkjan über derartige Bilder von architektonischem Eingreifen in von Armut geprägten Stadtvierteln noch schärfer aus. Sie sehen insbesondere in vielen Fotografien von Iwan Baan eine »Ästhetisierung ikonischer Slums«, die unser Verständnis von informellen Urbanisierungsmechanismen maßgeblich einschränke.⁵² Diese Art von Fotografie sei dem Phänomen des »Slum Porn«⁵³ zuzuordnen, bei dem Stereotypen über

51 Vgl. etwa Hancox, »Enough Slum Porn« (2014); Harper, »Poverty should never be an Instagram filter« (2017).

52 Boer und Minkjan (2016). Auf Baans Fotografien geht unter ähnlichen Gesichtspunkten auch der Architekturjournalist Phineas Harper ein (vgl. Harper (2017)).

53 Boer und Minkjan (2016); Hancox (2014).

Lebensverhältnisse armer Menschen reproduziert und zur Gewinnung von Sympathie oder Unterstützung für einen bestimmten Zweck genutzt wurden.⁵⁴ Zu den Fotografien führen die Autor*innen aus:

»A global and well-educated audience of urban and architecture enthusiasts has probably enjoyed the almost ›pornographic‹ sensationalism of peeping into the intimate but wildly creative, self-built interiors, reflecting serious levels of poverty. Like ›ruin porn‹, the photos induce a certain feeling of uneasiness, as they allow you to briefly experience a dark, problematic side of humanity from the passive comfort of your daily social media routine.«⁵⁵

Die Autor*innen beziehen sich dabei auch auf einen früheren Artikel des Journalisten Dan Hancox aus der *AR*, in dem dieser kritisierte, dass Installationen wie »Torre David/ Gran Horizonte«⁵⁶ vom Designstudio Urban-Think Tank in Kollaboration mit Iwan Baan – ein ebenfalls mit einem *Löwen* der Biennale in Venedig ausgezeichnetes Projekt – zu einer Fetischisierung von »Poverty Architecture« beitrage.⁵⁷

Spätestens seit dem weltweiten Erfolg des Films »Slumdog Millionaire« (2008) ist in den Sozialwissenschaften zusehends eine Hinwendung zu Repräsentationen von Armut zu beobachten, die unter Stichworten wie »Slum« bzw. »Poverty Porn« oder »Slumlord-Ästhetik« verhandelt wird. Arbeiten wie diejenigen der Politikwissenschaftlerin Mitu Sengupta oder der Literaturwissenschaftlerin Nandini Chandra zeichnen nach, wie die Sichtweise des Films auf die Slumgebiete zu einer Stigmatisierung der Bewohner*innen führe.⁵⁸ Trotz einer gewissen Skepsis gegenüber der Gefahr der Trivialisierung, die die Wortschöpfung des »Slum Porn« mit sich bringt, sehe auch ich Anhaltspunkte dafür, dass die Fotografien der *MFS* ähnliche Effekte hat.⁵⁹

Insbesondere vor dem Hintergrund des realen Zustands der Schule gilt es, das Bildprogramm, das zu diesem Schulbau zirkulierte, zu hinterfragen. So habe der Bau auch vor dem Einsturz nie ganz funktioniert. Unterricht habe hier kaum stattgefunden,⁶⁰ was auch die unmöblierten Räume und die weitgehende Auslassung der Darstellung der Klassenräume erklärt. Noah Shemede, der Schulleiter der bestehenden Whanyinna-Schule, habe Allyn Gaestel erzählt, dass Adeyemi ihn mitunter »gewarnt« hätte, wenn Journalist*innen zur Schule gekommen seien. Zu diesem Anlass habe er manchmal extra Schreibtische in die Klassenzimmer gebracht, um den Ruf der Schule zu bewahren.⁶¹ Dass ein gewisser inszenatorischer Aufwand für derartige Bauprojekte betrieben wird,

54 Vgl. Garland, »The Visual Rhetoric of ›Voluntourists‹ and Aid Workers in Post-Earthquake Haiti« (2015), S. 82 und 89.

55 Boer und Minkjan (2016).

56 Es handelte sich dabei um die Installation eines venezolanischen Pop-Up-Restaurants auf der Biennale in Venedig im Jahr 2012. In den Räumlichkeiten wurden Fotografien von Iwan Baan über das Leben der informellen Community im Torre de David, Caracas (Venezuela), gezeigt.

57 Hancox (2014).

58 Vgl. Chandra, »Slumlord Aesthetics and the Question of Indian Poverty«; Sengupta, »A Million Dollar Exit from the Slum-World« (2013).

59 Vgl. dazu auch Boer und Minkjan (2016) und Harper (2017).

60 Vgl. etwa van Zeijl (2016); Gaestel (2018); Berlanda (2016).

61 Vgl. Gaestel (2018).

ist, wie im vorherigen Kapitel bereits beschrieben wenig überraschend. Das Ausmaß, in dem hier Abweichungen zur alltäglichen Nutzung entstehen scheinen jedoch eklatant zu sein. Als die Journalistin Gaestel die Schule im Jahr 2014 besuchte, hätte dort noch keine Unterrichtsstunde stattgefunden. Sie spricht von Toiletten und Tafeln, die nach der Eröffnung nicht installiert worden seien. Auch ist in dem Bericht die Rede von verrottenden Brettern und undichten Dachplatten. Weitere Probleme hätten sich in Zusammenhang mit den Solarpaneelen und der eindrucksvollen Beleuchtung (Abb. 77) gezeigt. Die Paneele, Stromkabel und ähnliches Equipment seien im Laufe der Zeit aus dem Gebäude gestohlen und vermutlich verkauft worden. Die wertvollen Solarpaneele hätten einer Bewachung bedurft.⁶² In einem anderen Artikel wird auch von Problemen mit vier defekten Ankervorrichtungen Anfang 2016 berichtet, die die Schule unkontrolliert habe treiben lassen.⁶³ Die in Lagos lebende Journalisten Femke van Zeijl beschreibt nach Gesprächen mit Bewohner*innen, dass das Gebäude eher von lokalen Fischern und Anführern als Aufenthaltsort genutzt worden sei.⁶⁴ Sie zitiert die Fischhändlerin Janet Hungbo wie folgt: »I sometimes tied up my canoe there to sell fish. Otherwise, as a woman, you had nothing to do there.«⁶⁵ Diese Schilderungen stehen im Widerspruch zu Berichten von Journalist*innen, die angeben, dass die Schule ein paar Monate nach Eröffnung voll in Funktion gewesen sei.⁶⁶ In Berichten des *Weltspiegel* vom April 2014 und anderen Artikeln heißt es hingegen, dass die Schule zu diesem Zeitpunkt noch nicht in Betrieb gewesen sei.⁶⁷ Dabei wird in dem Bericht des *Weltspiegel* jedoch nicht auf Mängel am Gebäude verwiesen, sondern auf die Regierung, die die Schule nicht anerkenne, da sie ohne Genehmigung gebaut worden sei.⁶⁸ Im Detail lassen sich die Vorgänge im Rahmen dieser Arbeit nicht rekonstruieren. Was jedoch deutlich wird, ist, dass sich um den Schulbau ein diskursives Netz gelegt hat, das unterschiedliche, ja widersprüchliche Positionen hervorgebracht hat. Diese Sprechweisen betrachte ich in einem nächsten Schritt genauer.

6.2.2 Erfolgsrhetorik | Der Zusammenbruch der MFS

Bei der Untersuchung, wie die MFS sprachlich konstituiert wurde, ziehe ich die Reaktion auf den Zusammenbruch als Beispiel heran. In Zusammenhang mit der Biennale, auf der die Schule seit Beginn des Jahres 2016 zu sehen war, fällt zunächst die Abwesenheit eines Statements auf. Wie oben beschrieben, gab es weder an dem Ausstellungsort der

62 Vgl. ebd.

63 Vgl. Berlanda (2016).

64 Ich verwende hier das Maskulinum, um auf den offenbar vorliegenden Ausschluss von Frauen hinzuweisen.

65 van Zeijl (2016).

66 Vgl. Collins (2013).

67 Vgl. Laghai (2014). Vgl. auch Berlanda (2016); van Zeijl (2016).

68 Vgl. Laghai (2014). Verwunderlich ist an dieser Argumentation erstens, dass die gesamte Siedlung von der Stadtverwaltung als illegal angesehen wurde und somit fraglich ist, inwiefern das Argument der Unrechtmäßigkeit hier vorgebracht werden kann. Zweitens hatte NLÉ mit dem Post auf seiner Facebook-Seite im Oktober 2012 (Abb. 72) den Eindruck einer konstruktiven Zusammenarbeit mit dem Umweltbeauftragten der Regierung geweckt.

Schule noch auf der Homepage der Biennale einen Hinweis auf den desolaten Zustand des Gebäudes. Dabei lag seit dem 8. Juni 2016 bereits ein kurzes Statement des Architekturbüros vor (Abb. 84). Die Stellungnahme hat eine merkwürdige Tonalität, auf die ich an dieser Stelle näher eingehen möchte.

Erwartungsgemäß ist das Büro NLÉ bemüht, durch diese Stellungnahme eine gewisse Schadensbegrenzung zu betreiben. Doch wie dies erfolgt, ist bemerkenswert. Noch bevor der Einsturz der Schule bestätigt wird, spricht NLÉ in der Stellungnahme von einem »intensiven« Gebrauch der *MFS* über einen Zeitraum von drei Jahren. Wie oben erläutert, bestehen zu der Nutzung der Schule – insbesondere was den genannten Zeitraum angeht – konträre Sichtweisen. Dieser Umstand veranlasst auch den Architekten Tomás Berlanda dazu, die Pressemitteilung in seinem Artikel zum Zusammenbruch der *MFS* als »beunruhigend irreführend«⁶⁹ zu qualifizieren. Sodann wird in der Mitteilung der Zusammenbruch als eine von Anfang an eingeplante Stufe eines längeren Prozesses dargestellt. Man habe mit der »Rekonstruktion« bereits gerechnet und geplant, eine Kopie der *MFS II* in Makoko zu errichten. Auf der Informationstafel der Biennale (Abb. 73) war im November 2016 jedoch noch ausdrücklich die Rede davon, dass keine Kopie, sondern die Konstruktion, die dort zu sehen war (»actually a real school«), weiter nach Afrika reisen und dort einen Beitrag leisten würde. Fraglich erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur diese Wende in der Kommunikation, sondern auch, warum die *MFS II* im Zuge des Zusammenbruchs der originalen *MFS* nicht etwas früher als ursprünglich geplant und kommuniziert auf den Weg nach Makoko geschickt wurde – oder zumindest die technischen Neuerungen an einem Neubau im Laufe der Monate angewandt wurden. Zwar hätte die Biennale durch einen physischen Weggang der *MFS II* eines seiner bekanntesten Exponate verloren, jedoch hätte auch eine physische Lücke Bestandteil einer wirkungsvollen kuratorischen Strategie sein können.

Der weitere Verlauf der Pressemitteilung ist geprägt von positiven Zuschreibungen. So wird bspw. die Begründung der Jury für die Auszeichnung mit dem *Silbernen Löwen* wiedergegeben oder die erfahrene Unterstützung für das Projekt herausgestellt. Ferner ist die Meldung von einem Vokabular geprägt (»exceptional«, »improved«, »powerful«, »iconic«, vgl. Abb. 84), mit Hilfe dessen trotz des Einsturzes des Baus immer noch Momente des Erfolgs platziert werden. Dies erinnert an eine Erfolg rhetorik, die man auch aus der Start-up-Szene kennt: Dort kann man oftmals von Held*innengeschichten über produktive Formen des Scheiterns lesen; viele Erfolgsgeschichten funktionieren über ein »Krisenbewältigungsnarrativ«.⁷⁰ Kritischen Fragen danach, wie ein sozialer Wandel durch Architektur genau gefördert wird oder wie diese Prozesse strukturiert sind, wird damit geschickt ausgewichen oder die – ebenfalls erwartbaren – Widerstände solcher Prozesse kaschiert. Der hier untersuchte Diskurs scheint dabei Zeigeregimen⁷¹ zu unterliegen, die privilegierte Formen von Konflikten zulassen, wie beispielsweise die gewaltsam durchgeführte Vertreibung der Bewohner*innen oder den Widerstand der Regierung die Schule anzuerkennen. Schwierigkeiten wie die offenbar vorliegenden Dysfunktionalitäten des Baus werden hingegen weitestgehend ignorieren. Ins Gewicht fällt

69 Berlanda (2016).

70 Brants, »Besser scheitern« (2016), S. 18.

71 Der Begriff ist entliehen von van den Berg, »Zur Epistemologie gegenwärtiger Zeigeregime« (2017).

dabei auch, dass die ausführliche Pressemitteilung,⁷² von der in der Stellungnahme im Juni 2016 gesagt wurde, sie würde »bald« erscheinen, fast sechs Monate später an einem bemerkenswerten Tag publiziert wurde: Der 28.11.2016 war der erste Tag nach dem offiziellen Ende der Biennale und damit ein Zeitpunkt, zu dem die Besucher*innen sich bereits informiert und Journalist*innen ihre Rezensionen bereits veröffentlicht hatten. Eine wirklich kritische Auseinandersetzung mit der Ausstellungspolitik und der sozialen Effektivität der MFS setzte in den Medien denn auch nur reduziert und eher verzögert ein.⁷³

In der Krisenkommunikation von NLÉ fällt ein weiterer wichtiger Aspekt auf. So wird darin immer wieder betont, dass es sich bei der MFS um ein vorläufiges Konstrukt, einen »Prototyp« gehandelt habe, wodurch indirekt auf die offenbar von Anfang an begrenzte Lebensdauer verwiesen wird. Das Ausprobieren und Experimentieren mit Schulformen und Schulräumen ist in der Debatte um Schulbau, wie die Analysen in den Kapiteln 2.4.3 und 5 zeigten (zu denken ist bspw. an »Versuchsschulen« oder an die Laborschule Bielefeld), ein gängiges Phänomen.⁷⁴ Im sozialen Kontext Makokos bekommt dies jedoch, so meine ich, eine andere Tragweite. Was einerseits als Argument für die Innovations- und Anpassungsfähigkeit des Projekts diene, lässt nun fragwürdige Effekte zutage treten. Zwar scheinen Improvisationsfähigkeiten und ein gewisses Maß an Pragmatismus in Settings wie Makoko gefragt. Jedoch weist die MFS, die so außerordentlich positiv besetzt und als Hoffnungsträger gedeutet wurde, derartige Dysfunktionalitäten auf, dass sie komplett zerstört und potenziell sogar eine ernste Gefahr für die Bewohner*innen dargestellt hat.⁷⁵ Es handelt sich dabei um ein Phänomen, das in der Entwicklungshilfe bereits seit Jahren tiefgehend diskutiert wird. Mit Blick auf eine weltweit steigende Zahl von Camps für Geflüchtete forderte Entwicklungshelfer Kilian Kleinschmidt, der in Zaatari (Jordanien) das zweitgrößte Geflüchtetenlager der Welt leitete, unlängst Regierungen dazu auf, den Bau dieser Camps als »temporäre Orte« einzustellen. Bei einem durchschnittlichen Aufenthalt von Geflüchteten von 17 Jahren⁷⁶ würden hier tatsächlich die »Städte von morgen« gebaut.⁷⁷ In einem Interview mit dem Architekturmagazin *De-*

72 Vgl. NLÉ (2016b).

73 Die ersten tiefergehenden, kritischen Auseinandersetzungen veröffentlichten Berlanda (2016) und Boer und Minkjan (2016). Für spätere Berichterstattungen vgl. Gaestel (2018); Gruber (2018).

74 Vgl. Auch den Artikel von Franke, Holert und Schröder (2019). Je mehr Migrationsbewegungen stattfinden, desto wichtiger scheint das Thema mobiler oder temporärer Architektur zu werden. Dies scheint auch für Bildungsräume zu gelten. Immer mehr Schulen werden als flexible Drehscheiben konzipiert, die in Bezug auf die sich verändernde Umgebung neu aufgebaut, angeeignet und wieder verworfen werden können. Vgl. dazu etwa die Kibera Hamlets School (Abb. 85). Es handelt sich dabei um einen ehemaligen Pavillon, der im Louisiana Museum of Modern Art von Selgas Cano errichtet und anschließend nach Kibera in der Nähe Nairobis (Kenia), einem der größten Slums Afrikas, verschifft und dort wieder aufgestellt wurde.

75 Auch Adeyemi warnt in einer E-Mail an Shemedi im März 2016, dass der damalige Zustand der Schule »gefährlich« sei. Es bestehe die Gefahr, dass »große Schäden an Eigentum und Leben« verursacht würden (NLÉ (2016b), S. 18).

76 Kleinschmidt bezieht sich hier auf Angaben des UNHCR, vgl. Executive Committee of the High Commissioner's Programme, *Protracted Refugee Situation* (2004), S. 2.

77 Radford, »Refugee camps are the »cities of tomorrow«, says humanitarian-aid expert« (2015) [Übersetzung der Autorin].

zeen erklärte er, dass »das Versäumnis, eine angemessene Infrastruktur bereitzustellen, zu unnötig schlechten Bedingungen« in den Lagern führe.⁷⁸ Zwar liegen in Camps für Geflüchtete andere soziale und bauliche Bedingungen vor als bei Schulbauten wie der MFS. Jedoch macht dieser Querverweis im Kern auf eine Fragestellung aufmerksam, die in beiden Bereichen von zentraler Bedeutung ist: Inwiefern sind temporäre bauliche Strukturen in vulnerablen Settings förderlich und unter welchen Umständen ist mit gegenteiligen Effekten zu rechnen?

6.2.3 Wer spricht (und für wen)?

In einem letzten Schritt untersuche ich, wie der Zusammenbruch in den Medien wahrgenommen wurde. Was die Analyse interessant macht, sind die Konstellationen, Überlappungen und Widersprüche der Sprecher*innenpositionen, die sich darin abzeichnen. Zunächst lässt sich beobachten, dass – wie auch im gesamten Verlauf des Projekts – Männer als vordringliche Akteure agieren und sich Gehör verschaffen. Der Lehrer Noah Shemedes ist einer der Ersten, die sich zum Zusammensturz äußern. In seinem Statement erklärt er, dass er das Gebäude bereits Monate zuvor aufgrund des schlechten Zustands hatte schließen müssen.⁷⁹ Außerdem erfährt man durch seine Aussagen, dass die Wartung der Schule seit einiger Zeit in die Verantwortung der lokalen Gemeinde gelegt worden war. Dies bewertet er als kritisch und merkt auch an, dass die bautechnische Konstruktion der Schule aus seiner Sicht nicht stark genug gewesen sei. Wäre sie – wie der Rest der Gebäude in Makoko – nur ein Stockwerk hoch gewesen, hätte sie, so der Schulleiter, den Bedingungen standgehalten.⁸⁰

Auch Kunlé Adeyemi ist in der journalistischen Berichterstattung stark präsent und nimmt direkt Bezug auf Shemedes Äußerungen. Er stellt die Repräsentativität von Shemedes Aussagen in Frage und wird wie folgt zitiert: »It's unfortunate that at this stage they [media reports, Anm. der Autorin] take the view point of an individual to represent that of a community on a structure that belongs to the community«.⁸¹ Unter den Frequently Asked Questions, die NLÉ im November 2018 veröffentlichte, wird eine Frage zu Shemedes Äußerungen aufgeführt und seine Sprecherposition ebenfalls kritisch bewertet.⁸² Das Büro geht immer wieder detailliert darauf ein, dass die Verantwortung für die Wartung der Schule im Sommer 2015 in die Hände der Community bzw. Shemedes übergegangen sei. Sie veröffentlichen auch E-Mails von Adeyemi an Shemedes von März/April 2016, in denen Adeyemi auf den schlechten Zustand der Schule eingeht und ein weiteres Vorgehen vorschlägt. In dem Schriftverkehr kritisiert Adeyemi zunächst, dass die Reparaturen an dem Bau NLÉ in der letzten Zeit einen »erheblichen Betrag«

78 Ebd.

79 Vgl. etwa Fairs, »Kunlé Adeyemi's floating school posed ›danger to the kids,‹ headmaster claims« (2016a); van Zeijl (2016); Okoroafor (2016).

80 Vgl. ebd. Zu berücksichtigen ist bei dieser Aussage, dass Adeyemi nach meinem Kenntnisstand über keine bautechnische Ausbildung verfügt.

81 Fairs (2016a).

82 Vgl. NLÉ (2016b), S. 5.

gekostet hätten, ohne dass Shemedede oder die Gemeinde »Zeit oder Mühe investiert« hätten.⁸³ Weiter heißt es:

»We can not [sic] continue to carry out repairs on the building, particularly with little or no efforts or contributions of time or resources from you or the community. The structure belongs to you and the community. It is your responsibility and it is up to you to manage it as we have discussed many times extensively.«⁸⁴

In den öffentlich zugänglichen Dokumenten erfährt man nichts darüber, auf wessen Initiative hin es dazu kam, dass die MFS in die alleinige Verantwortung Shemededes bzw. der lokalen Gemeinde gelegt wurde. Aus diesem Grund unternehme ich an dieser Stelle auch keine Versuche zur Rekonstruktion der weiteren Abläufe. Was sich jedoch zeigt, ist, dass die Gemeinde der Aufgabe der Wartung der Schule offenbar nicht gewachsen war. War das Projekt zunächst von NLÉ eigenfinanziert und später durch das UNDP und die HBS finanziell unterstützt, lag die Finanzierung seit dem Sommer 2015 in den Händen der Gemeinde und Shemededes.⁸⁵ Zum Zeitpunkt der Übergabe habe eine einheitliche Führung des Projekts und die Koordination der unterschiedlichen ethnischen Gruppen jedoch nicht vorgelegen. So räumt NLÉ ein: »[C]ommunal ownership of the structure was difficult to institute.«⁸⁶ Auch Gaestel führt aus, dass die Schule, obwohl sie dem gesamten Viertel zukommen sollte, nicht von allen Gemeindevorsteher*innen akzeptiert worden sei. In der Berichterstattung sind deren Stimmen jedoch kaum zu hören. Gaestel hat vor Ort mit Ayeseminikan Bawo, dem Schulleiter einer privaten Schule in Makoko, gesprochen. Dieser habe kritisiert, dass man der Schule zwar einen Gemeinschaftsnamen gegeben habe. In Wahrheit sei das Projekt allerdings eine »individuelle Angelegenheit« gewesen. Dabei hätte es nicht geholfen, dass Noah Shemedede in Bezug auf die MFS oftmals von »seiner« Schule gesprochen habe.⁸⁷

In diesem kurzen Überblick über Stellungnahmen in den Medien kommt das Ringen einzelner Akteur*innen zur Erlangung von Deutungshoheit und einer konsistenten Erzählung, wie die Dinge »wirklich« gewesen seien, zum Vorschein. Gleichzeitig werden Fragen nach den Möglichkeiten und Bedingungen und Mechanismen von Repräsentation sichtbar.⁸⁸

83 Ebd., S. 18.

84 Ebd.

85 Vgl. ebd., S. 4. Da die Frage des Eigentums schwer zu klären war, habe man die Verantwortung vorläufig in die Hände der Familie Shemedede gelegt. NLÉ gibt an, der Schule bei der Gewinnung von Sponsor*innen weiter »assistiert« zu haben (vgl. ebd.).

86 Ebd., S. 1.

87 Gaestel (2018).

88 Im Forschungsfeld der postkolonialen Theorie werden die sozialen und politischen Strukturen der Repräsentation bereits seit vielen Jahren diskutiert. Vgl. Bspw. Spivak, »Can the Subaltern Speak?« (1988). Für einen Überblick über kritische Positionen zu Spivak und insbesondere deren eigene Inanspruchnahme einer Sprecher*innenposition vgl. Castro Varela und Dhawan, *Postkoloniale Theorie* (2005), S. 76f.

6.3 Zwischenresümee: »If only it had never been labelled a school«⁸⁹

Die Fallstudie hat gezeigt, welche Bedeutung die mediale Repräsentation bei der Beurteilung des Schulbauprojekts *MFS* spielt. Gleichzeitig wurde auch klar, welche Hindernisse und Schwierigkeiten im Sprechen und Schreiben über sozial engagierte Architektur entstehen. Es ist keinesfalls möglich, als souveräne*r Betrachter*in auf diese Projekte zu schauen. Mein Zugriff auf diesen Schulbau ist eine weitere eingeschränkte Perspektive. Ziel dieser Analyse war es also nicht zu erarbeiten, wie Abläufe »tatsächlich« stattgefunden haben. Die in der Berichterstattung dargestellten Sprecher*innenkonstellationen haben deutlich gemacht, dass sich die *eine* Sichtweise auf das Projekt auch gar nicht rekonstruieren ließe.

In Bezug auf Clare Veals Ausführungen habe ich zunächst darauf aufmerksam gemacht, dass »reale« Erfahrungen vor Ort für einen Großteil des Publikums der *MFS* (wie auch für mich als Autorin) nicht möglich waren. Mit der Ausstellung der Replik in Venedig wurde jedoch eine Zwischenebene eingeführt, die die Analyse der Rezeption vielschichtiger macht. Neben dem von Grant Kester angenommenen »hypothetischen« und »tatsächlichen« Betrachtenden scheint auf den ersten Blick eine dritte Beobachter*innengruppe hinzugekommen zu sein. So entsteht bei dem Besuch der *MFS II* der Eindruck, als mache man tatsächliche Erfahrungen, jedoch zeigte die Analyse, wie die inszenatorischen Strategien, die diese Erfahrung konstituieren, in der Lage sind, ein widersprüchliches, ja sogar gegenteiliges Bild eines Schulbaus zu entwerfen, der in Wirklichkeit gar nicht mehr bestand. So bleibt man schließlich doch hypothetische*r Betrachter*in dieses Projekts mit einem sehr beschränkten Zugriff.

Im Anschluss habe ich unterschiedliche diskursive »Schichten« des Projekts analysiert, darunter Fotografien, eine Pressemitteilung sowie unterschiedliche Sprecher*innenpositionen. So ist auch in den Fotografien das Bestreben zu erkennen, »echte« Eindrücke eines Schulbaus zu zeigen, die sich am Leben vor Ort und den Nutzungspraktiken der *MFS* ausrichten. Dabei wird insbesondere die architektonische Formsprache der Schule betont. Darüber hinaus werden die Interaktionen mit dem Schulbau auf eine ästhetisierende Weise dargestellt. Mit dem Verweis auf die Diskussion um »Poverty Porn« habe ich argumentiert, dass durch die Darstellungsweisen auch die Gefahr besteht, Stereotype über Armut zu reproduzieren. Die Analyse zeigt, wie der Schulbau durch das Bildprogramm in der medialen Berichterstattung insgesamt zu einem Hoffnungsträger für sozial engagierte Architektur stilisiert wurde. Entscheidend ist dabei, dass sich das Schulbauprojekt durch diese diskursive Dimension einer reflektierten Kritik weitgehend entzog. Jedoch zeigt gerade dieser Schulbau auf, wie wichtig es ist, sich mit seinen sozialen Effekten zu beschäftigen. So ermöglichte es die mediale Inszenierung, die Replik einer Schule auf einer der bedeutendsten Architekturbiennalen der Welt zu zeigen, obwohl deren Vorbild gar nicht mehr existierte – und, noch wichtiger, sogar zu einer realen Bedrohung für die Anwohner*innen wurde. Außerdem habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass in den Bildern kaum Hinweise auf pädagogische Prozesse zu finden sind.

89 Diese Aussagen soll Monika Umunna von der HBS im Rückblick auf das Schulbauprojekt im Gespräch mit Femke van Zeijl getätigt haben (van Zeijl (2016)).

Dies stützt die Annahme, dass diesem Gebäude mit der Bezeichnung »Schule« lediglich ein affirmatives »Label«⁹⁰ aufgesetzt wurde.

In einem nächsten Schritt habe ich gezeigt, dass das Architekturbüro NLÉ in seinem unmittelbaren Statement zum Einsturz der MFS von einer Erfolgshetorik Gebrauch machte, die auf ähnliche Weise operierte. Das geht sogar so weit, dass der Zusammenbruch als einkalkulierte Größe behandelt wird, die nun Anlass gebe, die Struktur weiter zu verbessern. Auf diese Weise wurden das Scheitern und die Kritik an dem Projekt in der Debatte merkwürdig absorbiert. Die Analyse macht darauf aufmerksam, wie sehr die Debatte um diesen Schulbau von einer affirmativer Sprechweise geprägt wurde, was den Zugang zu Problemen und der sozialen Effektivität des Schulbauprojekts verstellte. Außerdem zeigte die Analyse, dass sich hegemoniale Sprecher*innenpositionen entwickelt haben, in denen gewisse Akteur*innen ein gewisses Mandat für sich beanspruchen und anderen das Recht über das Projekt zu sprechen aberkannt wird. Ich gehe daher davon aus, dass die Debatte um diesen Schulbau von hegemonialen Zeigeregimen strukturiert ist, die privilegierte Formen von Konflikten zulassen, jedoch blind sind für lokale Konflikte und Momente des Scheiterns. Die Repräsentation dieses Projekts wurde in der Debatte wichtiger als seine soziale Effektivität.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es durch die MFS womöglich gelungen ist, ein größeres, internationales Publikum auf Verdrängungs- und Vertreibungsmechanismen armer Gemeinden aufmerksam zu machen und auch den ungemein großen Bedarf an innovativen baulichen Lösungen für sich stark verschärfende klimatische Bedingungen herauszustellen. Die MFS führt jedoch vor Augen, welche Fallstricke ein Projekt dieser Art bereithält. So hat Makoko ein »Geschenk« bekommen, das die Gemeinde – insbesondere in Hinblick auf die kurze Übergangszeit der Eigentumsverhältnisse – aus eigener Kraft offenbar nicht unterhalten konnte und eine kommunale Eigentümerschaft daher nicht möglich war.

Vor diesem Hintergrund muss also gefragt werden, inwiefern experimentelle Ansätze wie dieser in marginalisierten Gemeinschaften nicht zu einer Verbesserung, sondern zu einer Verschlechterung von Lebensbedingungen führen (können). Das Schulbauprojekt zeigt, dass der Eingriff in soziale Gefüge wie Makoko eine sehr genaue Kenntnis der lokalen Bedingungen erfordert, gerade auch wenn es um die langfristige Unterhaltung einer Schule geht. Die Überforderung oder Selbstüberschätzung, die damit einhergehen kann, kommt in einem Kommentar von Monika Umunna zum Vorschein, die für die HBS am Projekt beteiligt war: »Kunlé is an architect, not a project manager. You can't expect him to run a school.«⁹¹ Auf Dilemmata solcher sozialer Initiativen verweisen zahlreiche (teilweise ehemalige) Akteur*innen von Hilfsorganisationen oder aus der Wissenschaft bereits seit einigen Jahren. Sie machen damit auf das Potenzial neuer Abhängigkeitsverhältnisse und entmachtende Effekte von Entwicklungshilfeprojekten aufmerksam.⁹²

90 Vgl. dazu das oben genannte Zitat von Monika Umunna.

91 van Zeijl, »The rise and fall of the Floating School« (2016).

92 Wie stabile Selbstverwaltungen funktionieren und sich diese auch schaffen lassen, hat Elinor Ostrom bereits in den 1990er Jahren anhand von unterschiedlichen Fallstudien wie dem Gemeindebesitz von Hochgebirgsweiden in der Schweiz und Japan oder Bewässerungsgemeinschaften auf den Philippinen systematisch analysiert. Die Autorin hat hier auch Prinzipien langlebiger

Zu denken ist im Zusammenhang mit der *MFS* an ähnliche Schulbauprojekte in armen Regionen, wie bspw. die Kibera Hamlets School von José Selgas und Lucía Cano (Abb. 85). Selgas betont in einem Interview mit dem Online-Magazin *Dezeen*, dass er die Schule nicht als eine humanitäre Initiative sieht. Er führt aus:

»I don't really want to appear like a humanitarian guy [...] I don't want to do it. And that's it. So we don't want any recognition on this, we just want the school. So, we prefer not to mention that kind of thing [the humanitarian initiative, Anm. der Autorin]. [...] We want to do it because we know that it's good. In the end it's very easy to do this thing; it's very cheap for us.«⁹³

Selgas lehnt also eine allgemeine humanitäre Zuschreibung für das Schulbauprojekt und insbesondere auch für seinen persönlichen Beitrag ab. Die hier analysierte Fallstudie zeigt jedoch die Notwendigkeit anzuerkennen, dass die Arbeit der Architekt*innen nicht nur als sozial engagierte Architektur wahrgenommen wird, sondern auch tatsächlich in das soziale Gefüge vor Ort eingreift. Als Beispiel dafür, wie es einem Schulbauprojekt in einer armen Region gelungen ist, mit Hilfe von lokalem Wissen und Materialien auf klimatische Anforderungen zu reagieren und sich dauerhaft selbst zu verwalten, ließe sich möglicherweise die *Floating School* der NPO *Shidhulai Swanirvar Sangstha* bei Nasir Kandi (Bangladesch) analysieren (Abb. 86). Seit 2002 sind 20 dieser Schulen entstanden, die während der fünfmonatigen Regenzeit jeweils Platz für den Unterricht von 30 Kindern bieten.⁹⁴ Für die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulbauprojekten wird es vor dem Hintergrund einer steigenden Anzahl von partizipatorischen Schulbauten, bei denen Bildung zunehmend als *die* Ressource zur Verringerung sozialer Ungleichheit angesehen wird, immer wichtiger, über kritische Rahmenbedingungen nachzudenken, um diese zu analysieren.

Welche Bedeutung der medialen Repräsentation von Projekten dieser Art nach wie vor zukommt, zeigt sich etwa beim Aufrufen der Facebook-Seite des Architekturbüros NLÉ. Als Cover-Foto sieht man dort im November 2022 noch immer eine spektakuläre Luftaufnahme der *MFS*, wodurch diese im medialen Diskurs wieder in eine Existenz geführt wird oder – viel eher – gar nie aufhörte, auf diese Weise zu existieren (Abb. 87).

selbstverwalteter Institutionen zusammengefasst (vgl. Ostrom, *Die Verfassung der Allmende* (1999), S. 117).

93 Fairs, »SelgasCano's Louisiana Pavilion to be reused as a school in Kenya's Kibera slum« (2016b). Die Sponsoren *Second Home* positionieren sich dazu auf ihrer Internetseite anders (*Second Home*, »Kibera Hamlets School: Building a brighter future« (o.J.)).

94 Vgl. Yee, »»Floating Schools« Bring Classrooms to Stranded Students« (2013).

7 Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Wenn Sie sich vorstellen, Sie befänden sich auf dem Gelände Ihrer ehemaligen Schule: Was nähmen Sie wahr? Vielleicht denken Sie an den Geruch der Flure, das individuelle oder kollektive Warten darin; an Treppenhäuser, die zu Sitzgelegenheiten oder Spielgeräten umfunktioniert wurden. Vielleicht denken Sie auch an geheime Orte auf dem Pausenhof, die es immer wieder von Neuem zu erobern und deren Heimlichkeit es zu schützen galt. Wenn ich in den vergangenen Jahren das Thema dieser Arbeit erklärt habe, dann nahmen mich meine Gesprächspartner*innen oftmals sehr schnell mit auf eine Reise in »ihre« Schulräume. Dabei schilderten die meisten nicht den formalen Aufbau des Gebäudes, sondern sie beschrieben ihn in einer bemerkenswerten atmosphärischen Dichte. Gedanklich wurde ich mitgenommen an Orte des Gemeinsamen, z.B. Tischen- nislatten, an Orte des Entkommens, z.B. Bushaltestellen und Raucher*innenhöfe oder zu Grenzorten, etwa der Bäckereiwagen außerhalb des Schulgeländes. Ich wurde geführt zu Orten der Sanktion oder zu Orten der Hygiene. Gleichzeitig erzählte man mir von den erbitterten Kontroversen, die über manche dieser Orte stattfanden.

Dieses Wissen, das – auch noch viele Jahre nach Beendigung der Schulzeit – in Schulräume eingeschrieben zu sein scheint, formiert sich fernab von Bebauungsplänen und -beschlüssen und richtet die Aufmerksamkeit auf die Eigendynamiken und Verselbstständigungen räumlicher Ordnungen: So ist die vorliegende Arbeit davon ausgegangen, dass Schulräume nicht einfach nur existieren, sondern sich »ereignen« (vgl. Kapitel 1.3.2). Schulbauten werden erwünscht oder verhindert, erstritten und lanciert, visualisiert und dargestellt, erlebt und erinnert; sie werden abgenutzt, neu arrangiert, beschädigt, überlistet, bekritzelt oder verfälscht. Dies wurde bisher jedoch kaum einer strukturierten Analyse unterzogen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit standen also nicht Schulbauten selbst, sondern die Modi, wie sie genutzt und inszeniert werden, die Bildpolitiken, in die sie eingebettet sind, und die diskursiven Resonanzräume, die sie erzeugen und bedienen. Das Anliegen war, zu erforschen, wie seit Ende der 1960er Jahre über Schularchitektur gesprochen, geforscht, wie sie repräsentiert wurde – und wie dabei die Nutzer*innenperspektive in den Blick rückte. Um eine möglichst differenzierte Analyse eines so komplexen Phänomens zu ermöglichen, habe ich vier Fallstudien und einen methodisch breit gefächerten Zugang gewählt. Darin wird Schulbau als Gegenstand von Forschung am IfS (Kapitel 2), als Gegenstand und Bildsujet architektur-

journalistischen Berichterstattung (Kapitel 3) und als erlebter Erfahrungsraum (Kapitel 5 und 6) erforscht. Das Material, mit dem ich gearbeitet habe, sind Dokumente aus Forschungsarchiven, Zeitzeug*inneninterviews, Themenhefte, Berichte und Bildstrecken in Architekturfachzeitschriften eigene ethnographische Erhebungen. In all diesen Fallstudien werden Nutzer*innen und Aneignungspraktiken von Schularchitekturen auf unterschiedliche Weise konstituiert.

Ihren Ausgangspunkt fand die Arbeit Ende der 1960er Jahre, als der Schulbauboom seinen Höhepunkt erreichte und auch das Interesse an der Mitbestimmung in Planungsprozessen in der Architektur unter Schlagworten wie »Selbsthilfe« oder dem »kooperativen Bauen« enorm stieg. Auch in der »Planung der Planung« des Schulbaus gerieten die Nutzer*innen von Schulbauten zunehmend in den Blick. Die Untersuchung des Instituts für Schulbaus an der Universität Stuttgart hat gezeigt, wie durchwachsen die Lage zu planungsmethodischen Überlegungen war. Im Zuge der Forderungen nach einer Verwissenschaftlichung der Planung waren es vor allem theoriehungrige Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen, die daran arbeiteten, die Schulbauplanung nicht länger der Autonomie eines Schöpfergeistes zu unterwerfen. An einen Topos der Rationalität anschließend, entwickelte das IfS Methoden, die bspw. Wettbewerbsverfahren transparenter machen sollten. Zudem beschäftigten sich die Wissenschaftler*innen mit unterschiedlichen Methoden der »Nutzungsplanung« und des »Nutzungsstudiums« und knüpften in ihren Forschungen auch an das Wissen anderer Disziplinen, wie bspw. dem OR oder der Entscheidungstheorie an. Die Studie arbeitete heraus, wie einem technisch-räumlichen Verständnis von Schulplanung, das sich zum Ziel nimmt, Gesetzmäßigkeiten von Nutzungspraktiken idealtypisch aufzuschlüsseln, ein an den sozialen Prozessen und abweichenden Formen der Nutzung von Schulbauten interessiertes Verständnis entgegengesetzt wurde. Ich konnte darüber hinaus darstellen, wie sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in der Forschungspraxis am IfS unterstützt, jedoch teilweise auch zurückgehalten wurden. Dabei wurden die Bestrebungen zur Beteiligung von Nutzer*innen und die stärkere Sensibilisierung für Gebrauchsweisen der Schulen weitestgehend mit planungsmethodischen Erkenntnissen begründet. Somit konnte die Studie auch zeigen, dass die Zuwendung zu einer nutzer*innenorientierten Planung von Schulbauten nicht zwangsläufig einem basisdemokratischen Gestus unterlag. Die Studie arbeitet damit die Bandbreite heraus, unter welcher unterschiedlichen Prämissen Beteiligungsverfahren in der Schulplanung entstehen.

Mit der Analyse der Zeitschriften *ARCH+* und *AR* habe ich untersucht, wie über Schulbauten in Architekturzeitschriften seit 1968 berichtet wurde und wie diese medial dargestellt wurden. Die Zeitschriften habe ich hier als Plattformen verstanden, die die Debatten um Schulbauten nicht nur abbilden, sondern diese auch maßgeblich mitgestalten. Durch die Analyse wurden neben den Texten zu Schulbauten erstmalig auch die Gebrauchsweisen visueller Argumentationsstrategien in Augenschein genommen. Die Berichterstattungen fielen Anfang der 1970er Jahre in eine Zeit, in der Architektur zunehmend auf ihre gesellschaftliche Funktion hin betrachtet und Möglichkeiten eines sozialen Wandels durch den gebauten Raum ausgelotet wurden. Die Zeitschriften nahmen die soziale Effektivität der Architektur ins Auge und fragten zunehmend auch nach den Wechselwirkungen von Pädagogik und Architektur.

Die Quellenanalyse zeigte, dass sich beide Zeitschriften zu Beginn der 1970er Jahre Fragen des Schulbaus zuwandten. Eine besondere Bezugnahme zu diesem Thema lässt sich in der *AR* beobachten. In beiden Zeitschriften ist dabei auch – in unterschiedlicher Ausprägung – eine Bezugnahme zu den kulturalisierten Nutzungspraktiken von Schulbauten erkennbar. Dieses neue Verständnis kam insbesondere in Fotografien von Schulbauten zum Ausdruck: Im Laufe der Zeit haben sich immer mehr Fotografien damit beschäftigt, wie Nutzer*innen die räumlichen Strukturen unterwandern, neu erfinden oder fantasievoll umdeuten. Informelle Lernsituationen und antiautoritäre pädagogische Konzepte wurden bevorzugt gezeigt. Dabei rückte in den Fotografien die Körperlichkeit der Nutzer*innen in den Vordergrund: Schüler*innen traten nicht mehr als disziplinierte »Befehlsempfänger« in Erscheinung. Sie wurden balancierend, kletternd, schaukelnd oder liegend abgebildet. Es wurden auch Fotografien gezeigt, in denen nicht immer »bildungswillige«, sondern auch gelangweilte oder aufmüpfige Schüler*innen zu sehen sind. Ich habe herausgearbeitet, wie vor allem in den Fotografien der *AR* Nutzer*innen als eigenmächtig, ja widerständig handelnde Subjekte und Agent*innen »anderer« Orte der Bildung entworfen wurden. Dies stellt nach meiner Beobachtung einen inszenatorischen Modus dar, der die Präsenz und nicht länger die Repräsentationen der Körper der Nutzer*innen in Schulräumen vor Augen führen will. Insbesondere im Falle der *AR* bedeutete dies einen Bruch zur »Blattlinie«, die bis dato einen Schwerpunkt auf die formalästhetischen Effekte von Architekturen legte. Des Weiteren wurde in beiden Zeitschriften eine Zuwendung zu den Ideen der »Community Education« deutlich erkennbar. Dabei wurde Schule als demokratiefördernder Ort verstanden, der sich zu seinem sozialen Umfeld hin öffnet. Dieses Verständnis wurde allerdings weniger aus der Materialität der Bauten selbst, sondern vielmehr an Stimmungen und dem sozialen »Spirit«, die die Räume hervorrufen, bemessen. Das zeigt sich etwa an Debattenbeiträgen, nach denen man von den gemeinschaftsstiftenden Atmosphären, die an Versammlungsorten wie Theatern, Kirchen oder Kneipen herrschten, auch etwas für die Gestaltung von Schulräumen lernen kann. Dies ging so weit, dass man für die 1960er und 1970er Jahre von einer Dematerialisierung des Schulraums sprechen kann.

Nach Untersuchungen zu den Zeige- und Sprechweisen zum Schulbau in der *ARCH+* und *AR* in den in den 1960er und 1970er Jahren widmete sich diese Studie auch den Diskursverläufen der 1980er und 1990er Jahre in diesen Zeitschriften. Dieser Zeitraum nimmt in der bisherigen Forschung zur Debatte um Schulbau eine randständige Position ein. Die Studie arbeitete heraus, dass sich seit Ende der 1980er Jahre in der architekturjournalistischen Berichterstattung eine Wende abzeichnete: Insbesondere die Analyse der Architekturfotografien der *AR* brachte zum Vorschein, wie identifikatorische Kräfte, die von einer möglichst expressiven Gestaltung der Gebäude ausgehen, zum zentralen Kriterium in der Bewertung von Schularchitekturen wurden. In den Bildern waren von nun an kaum mehr Nutzer*innen zu sehen. Das Interesse verlagerte sich von den Gebrauchsweisen und gemeinschaftsstiftenden Effekten hin zur Materialität der Schulbauten und deren identitätsstiftenden Effekten. Im Zuge dessen wurden Schulbauten zunehmend als ästhetische, markenbildende Solitäre dargestellt. In der architekturjournalistischen Berichterstattung über den Schulbau spielten partizipatorische Planungsverfahren kaum noch eine Rolle, erst in den letzten zehn Jahren gewinnen diese Ansätze wieder mehr an Bedeutung.

In meiner Textanalyse der Leitartikel der AR zeigte sich darüber hinaus, dass die bereits in den 1970er Jahren stellenweise aufgeführte Kontrastfolie zum Schulbau des 19. Jahrhunderts in der Berichterstattung der 1980er und 1990er Jahre nun zu der leitenden Diskursfigur wurde, woran sich die Konsolidierung eines Geschichtsbildes deutlich zeigt. Die Kontrastierung vom Bild des Schulraums als Disziplinarmaschine auf der einen und jenes der freien Schule auf der anderen Seite wirkt gerade auch deshalb ermüdend, da eine Diskussion über alternative pädagogische Konzepte, die die Architekturen ermöglichen (oder verhindern), in den 1980er und 1990er Jahren weitestgehend ausblieb. Stattdessen wurde mit einem affirmativen Bildungsbegriff gearbeitet.

In der Berichterstattung der ARCH+ wurde der Schulbau in den 1980er und 1990er Jahren hingegen vor allem als städtebauliches Politikum adressiert und in Hinblick auf praktische Probleme betrachtet. Ich konnte beobachten, wie Nutzer*innen als Mitproduzent*innen des Schulbaus dabei nach wie vor eine wichtige Rolle spielten. Bestrebungen zur Mitbestimmung in der Schulbauplanung wurden von der ARCH+ im Hinblick auf die Verstrickungen, die solche Prozesse bereithalten, in den Blick genommen sowie asymmetrische Machtpositionen mit ausschließenden Effekten thematisiert.

Insgesamt fällt auf, dass in beiden Zeitschriften über Schulbauten, deren Nutzer*innen und Gebrauchsweisen in den 1980er und 1990er Jahren ohne den utopischen Impetus berichtet wurde, der in den 1970er Jahren noch in den Texten und in den Fotografien zu beobachten war. Die Studie geht davon aus, dass die Zeitschriften dies aus unterschiedlichen Gründen verfolgten: Während in der AR der Fokus auf die ästhetischen Effekte von Schulen gelegt wurde, in dem Nutzer*innen weitestgehend ausgeklammert werden, zeigte sich die ARCH+ daran interessiert, ein stärker an der Praxis orientiertes Bild von Schulbauprozessen zu zeichnen.

Die vorliegende Arbeit ist jedoch nicht nur dem Gewordensein der historischen Debatte um Nutzungspraktiken und Formen der Mitbestimmung im Schulbau nachgegangen, sondern zieht auch Verbindungslinien zu zeitgenössischen Entwicklungslinien. So habe ich mit Schüler*innen, Lehrerinnen und weiteren Nutzer*innen des Bildungszentrums, das in einem partizipatorischen Verfahren entstanden ist und dessen Architektur als aneignungsoffen gilt, Raumforschung auf Mikroebene betrieben.¹ Die Bearbeitung dieser Fallstudie brachte im Wesentlichen zwei Erkenntnisse hervor.

Die erste Erkenntnis ist, dass das analysierte Beteiligungsverfahren zwar neue Wege in der Schulbauplanung erprobte und mit guten Absichten durchgeführt wurde, aber seine Intentionen in einigen Hinsichten verfehlte. So setzte das Beteiligungsverfahren erst dann ein, als schon wesentliche Phasen der Planung abgeschlossen waren. Zudem wurden Ideen und Vorschläge der Nutzer*innen weniger auf ihre symbolische Dimension, sondern relativ früh auf ihre konkrete Umsetzbarkeit hin in einem Wettbewerbsver-

1 Es handelt sich hier um eines der sogenannten »Vorzeigeprojekte« des Schulbaus der letzten Jahre in Deutschland. Zu berücksichtigen ist, dass durch die Wiederaufnahme einer solchen Schule in eine Forschungsarbeit wie diese ihr Status als profiliertes Bauprojekt reaktualisiert wird. Dies muss bei der Evaluation entsprechend kritisch eingeordnet werden. Gleichzeitig ist es das Anliegen dieser Studie einen Beitrag zu der Entwicklung eines kritischen Rahmenwerks zu leisten, anhand dessen Projekte wie diese genauer analysierbar werden. Gleiches gilt auch für die Thematisierung der MFS.

fahren beurteilt. Auf diese Weise können Beteiligungsverfahren eine fantasievolle und gemeinschaftliche Produktion einer Gebäudeprogrammatik erschweren und ausschließende Effekte haben. Daraus leiten sich Kriterien ab, um partizipatorische Planungsprozesse im Schulbau differenzierter und umfassender zu analysieren. So gilt es, die Prämissen, unter denen Beteiligungsverfahren entstanden sind, einer genauen Analyse zu unterziehen sowie zu fragen, zu welchen Zeitpunkten Nutzer*innen beteiligt und welche Formen der Ansprache eingesetzt wurden. Darüber hinaus spielt es eine entscheidende Rolle, über welche Fragestellungen, Methoden und Veranstaltungsformate die Produktion von Ideen oder Wünschen angeregt wird. Ebenso bedeutsam ist, wie diese zusammengeführt und übersetzt werden.

Die Wahrnehmung und Nutzung des Schulbaus auf mikroanalytischer Ebene brachten eine zweite Erkenntnis hervor. So konnte ich Hinweise dafür finden, dass auch »offene« bzw. »flexible« Lernsettings disziplinierende Effekte haben. Gleichzeitig habe ich beobachtet, dass die Nutzer*innen Wissen und Praktiken entwickeln, disziplinierende Effekte von Schulbauten auszuhebeln oder sie umzukehren und für eigene Zwecke zu nutzen. Schulräume können ordnungspolitischen Strukturen demnach nicht entkommen. In dem Fall des untersuchten Bildungszentrums dürfen bspw. partizipatorisch geplante Schulhöfe während der Schulzeiten nur von einer spezifischen Altersgruppe aufgesucht werden. Gleichwohl lässt sich eine performative Überlegenheit der Nutzer*innen gegenüber dem Gebäude beobachten: die Nutzer*innen entwickeln mitunter ein Wissen und Praktiken, diese Effekte auszuhebeln oder sie umzukehren und für eigene Zwecke zu nutzen. Überraschend war dabei vor allem, dass gerade die ungeplanten, vermeintlich unwirtschaftlichen Plätze, wie bspw. Gebüsche oder Abstellplätze für Mülltonnen Orte sind, die ein erhebliches imaginatives Potential hervorbringen. Diese ungeplanten Terrains Vagues werden – je nach Saison – auf fantasievolle Weise angeeignet und zu gut behüteten Rückzugsorten der Schüler*innen. Insofern habe ich von einer Aneignung nicht »mit«, sondern »trotz« der Architektur gesprochen.

In der Fallstudie zur *Makoko Floating School* habe ich den Schwerpunkt der Analyse auf den medialen Diskurs um ein Schulbauprojekt in einer von Armut geprägten Region gelegt und eigentlich von der »Nicht-Nutzung« eines Schulbaus berichtet, die jedoch effektiv verschleiert wurde. Die Decodierung der visuellen und textlichen Sprache, die um das Projekt entstanden sind, brachte zum Vorschein, wie sehr die Debatte um diesen Schulbau von positiven Zuschreibungen geprägt wurde, die den Zugang zu Problemen und der sozialen Effektivität des Projekts verstellen. Die Analyse zeigte, wie das gesteigerte Bewusstsein für partizipatorische Prozesse im Schulbau durch mediale Inszenierungsstrategien heute befördert werden kann und wie diese in der Lage sind, ein positives Bild eines Schulbaus aufrechtzuerhalten, obwohl dieser tatsächlich kaum für pädagogische Zwecke genutzt wurde und – während eine Replik des Baus auf einer internationalen Architekturbiennale ausgestellt und gewürdigt wurde – gar nicht mehr existierte. Der Begriff der Schule wurde dabei zum affirmativen Label, für einen spektakulären Bau, der sich in der lokalen Gemeinde nur sehr eingeschränkt als funktional erwies. Auch an dieser Stelle habe ich auf machtförmige Effekte und Fragen nach der Repräsentativität von Sprecher*innenpositionen in partizipatorischen Schulbauprojekten verwiesen. So wird es immer wichtiger über Rahmenbedingungen nachzudenken, um diese Projekte analytisch einzuordnen.

Über alle Fallstudien hinweg wurde deutlich, dass es sich bei Nutzungspraktiken und Formen der Mitbestimmung im Schulbau um ein heterogenes Feld handelt, in dem die Nutzer*innen auf ganz unterschiedliche Weise adressiert, eingebunden oder repräsentiert werden. Im Planungs- und Aneignungsprozess von Schulbauten ergeben sich widerstreitende Interessen, aus denen ein Kräftefeld entsteht, das sich von keiner Seite aus souverän beherrschen lässt. Umso mehr braucht es differenzierte Beobachtungsweisen von Aneignungspraktiken und partizipatorischen Planungsprozessen und deren medialer Darstellung. Die zu Beginn der Arbeit ausgeführte Überlegung, dass die Materialität von Schulräumen, ihre soziale Genese und Praxis nicht mehr losgelöst voneinander betrachtet werden können, hat die Arbeit weiter empirisch fundiert. Bei der Arbeit mit den Fallstudien haben sich, so meine ich, drei Ebenen von Schularchitekturen herauskristallisiert, die sich in der Praxis zwar teilweise überschneiden, sich jedoch als analytische Eingangspunkte anbieten, um Materialität, soziale Genese und Praxis von Schulräumen besser zu verstehen: (1) der gebaute Raum, (2) der gelebte Raum und (3) der repräsentierte Raum. Auf diese Ebenen möchte ich abschließend näher eingehen.

1. Der gebaute Raum beschreibt die material-physischen Raum eines Gebäudes, also den formalästhetisch gestalteten Raum. Grundlage seiner Analyse sind die anschauliche Analyse des physisch existierenden Baus, die Bebauungspläne und -beschlüsse, die zu ihm vorliegen. In der Studie zum Bildungszentrum habe ich den gebauten Raum bspw. über die Aufteilung der Gebäudestruktur in den Sport- und Spielhof, die Entscheidung für geschlossene Klassenräume in Kombination mit Lernateliers oder die offene Grundrissstruktur beschrieben. In der Zeitschriftenanalyse habe ich bspw. beobachtet, wie die ästhetischen Formsprache von Schulbauten betont wird und wie sehr identitätsstiftende Versprechen daran geknüpft sind.
2. Der gelebte Raum beschreibt die alltägliche Nutzungspraxis, das anekdotische Wissen, das in Schulräume eingeschrieben ist. Mit diesem Blick wird die Aufmerksamkeit auf die Verselbstständigung, die Eigendynamiken, das Eigenleben von Schulräumen in ihrer Nutzung gerichtet. Sie bilden die inoffiziellen Versammlungsorte, wie bspw. der bespielte Grünstreifen auf dem Sporthof; die Nutzungsregeln, auf die man sich informal geeinigt hat oder auch die geduldeten Regelverstöße, auf die sich die Nutzer*innen verlassen können, wie bspw. auf dem Spielhof des Bildungszentrums. Auch die Unterbrechungen der Nutzung bzw. die Nicht-Nutzung der MFS wird durch diese Perspektive beobachtbar und beschreibbar. Es ist diese Ebene des Schulbaus, der sich auch ein Teil der Mitarbeitenden am IfS zuwendet und sich dafür in erster Linie an Methoden der Sozialwissenschaften orientiert. Dreh- und Angelpunkt der Analyse sind die Erfahrungen der Nutzer*innen, die bspw. durch Interviews, Zeichnungen und Anekdoten oder im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung gesammelt werden. In kaum einer anderen Gattung öffentlicher Baukultur ist auf dieser Ebene mit einem schonungsloseren und direkteren Feedback der Nutzer*innen zu rechnen als in Schulräumen.

Mit dieser Arbeit möchte ich die weitere Erforschung dieser Ebene von Schulbauten – mit und durch die Erfahrungen und Körper der Nutzer*innen – anregen. Die bereits erwähnte Bildungshistorikerin Catherine Burke schlug diesbezüglich jüngst den Begriff der »under-stories« vor, der die »Unter-Geschichten« von Erfahrungen

der Bildung, die an den Schulraum geknüpft sind, in den Blick nimmt (vgl. dazu auch meine Ausführungen in Kapitel 1.3.2.1).² Wenn man diesen »Unter-Geschichten« der Bildung nachgeht, dann entstehen Beobachtungskategorien, die die Planungspraxis für diskursive Wendungen und Momente des Eigensinns und Dissens öffnen. Damit lässt sich auch in der Architekturpraxis eine Stoßrichtung anreichern, die bspw. von Architekt*innen wie Lina Bo Bardi hervorgebracht wurden. Unter dem Titel »O ›belo‹ e o direito ao fe«, also »Das ›Schöne‹ und das Recht auf Hässlichkeit«, warb sie bereits in den 1980er Jahren für eine Planungspraxis, die jenseits der Grenzen des »guten Geschmacks« und der »Distinktionskraft des Schönen« agiere und sich dem Einfallsreichtum und den abweichenden Verhaltensweisen der Nutzer*innen öffnet, wodurch Räume erst zum Leben erweckt werden.³

3. Der repräsentierte Raum hingegen beschreibt die mediale Inszenierung von Räumen, bspw. auf Homepages, in Zeitschriften oder im Rahmen von Ausstellungen. Durch alle Fallstudien zog sich die Beobachtung, dass der Schulbau immer wieder als Imageträger und Vorzeigeobjekte öffentlicher Baukultur genutzt wurde. Oftmals dienen Schulbauten bildungspolitischen Repräsentationsbedürfnissen oder gelten als Hoffnungsträger pädagogischer Ideen wie bspw. der Community Education. Die mediale Inszenierung spielt dafür eine wichtige Rolle. Gleichzeitig wurde deutlich, wie wichtig eine kritische Reflexion dieser Ebene ist.

So konnte die Analyse der *MFS* aufzeigen, wie extrem die Diskrepanz zwischen gebautem, genutztem und repräsentiertem Raum ausfallen kann, und welche Effekte dies nach sich zieht: Der Schulbau wurde durch die mediale Repräsentation in der Existenz gehalten, während er in der Realität kaum genutzt wurde und nach kurzer Zeit bereits nicht mehr existierte. Das bedeutet keinesfalls, dass auf die mediale Repräsentation von Schulbauten verzichtet werden kann oder sollte. Bei der *MFS* wurde sie jedoch so weit getrieben, dass sie allein bereits genug zu sein schien – und dabei gänzlich im Widerspruch zum Zustand des gebauten und genutzten Schulraums stand. Im vulnerablen Setting der *MFS* wird dieser Mechanismus besonders schmerzhaft. Für die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulbauprojekten wird es gerade vor dem Hintergrund einer steigenden Anzahl von partizipatorischen Schulbauten, bei denen Bildung zunehmend als »die« Ressource zur Verringerung sozialer Ungleichheit angesehen wird, immer wichtiger zu beobachten, wie Schulbauten und ihre Planungsprozesse medial gerahmt werden.

-
- 2 Vgl. Burke (2020). In Ihrem Aufsatz wirbt Burke ferner für ein Forschungskonzept des »vertikal Imaginären« (im Gegensatz zu dem habitualisierten »horizontalen Modus, mit dem die Erfahrungen von Kindern in der Schule erfasst werden« (ebd., S. 2) [Übersetzung der Autorin]). Burke führt aus: »Spaces of resistance when addressed through the so-called vertical imaginary reveal rich, hidden seams of living and surviving under and beneath the habitual flat gaze of the observer, be they teacher, parent, or historian« (ebd., S. 11).
 - 3 Manubens, »The Right to the Ugly: A Cinematic Experiment« (2016), S. 302 [Übersetzung der Autorin]. »O›belo‹ e o direito ao fei« war der Titel einer Ausstellung, die Bo Bardi 1982 im SESC Pompéia (dem sozialen und kulturellen Zentrum von São Paulo, das sie 1977 renoviert hatte) organisierte. Für weitere Informationen zu der Ausstellung siehe ebd., S. 301f.

Die Arbeit hat ebenfalls untermauert, dass die in den Fallstudien beobachteten Repräsentationslogiken mit einem Markt zu tun haben, der die bildliche Darstellung von Partizipation belohnt und in der eine erfolgreiche Bildpolitik im Machtkampf um mediale Aufmerksamkeit – und damit politische oder finanzielle Förderung – entscheidend ist. Diesen Markt wird man nur schwer auflösen können, aber seine Effekte gilt es daher umso genauer zu beobachten. So kann er zum einen Verdrängungsmechanismen nach sich ziehen: Er kann also dazu führen, dass einige wenige, führende Leuchtturmprojekte des Schulbaus große Aufmerksamkeit bekommen – die Mehrheit an Schulbauprojekten, die nicht über Ressourcen für Inszenierungsstrategien verfügen, jedoch nicht die Aufmerksamkeit und Zuwendungen erfahren, die sie umso dringender benötigen.

Zum anderen kann dies zur Aushöhlung des partizipatorischen Paradigmas führen und schlimmstenfalls – dies zeigte das Beispiel der MFS – wäre dann sogar mit gegenteiligen Effekten sozialer und wirtschaftlicher Exklusion zu rechnen. Die sich abzeichnende Marktlogik hinter den Inszenierungsstrategien partizipatorischer Verfahren zeigt dabei jedoch eigentlich auf, wie wichtig die Beteiligung demokratischer Gremien in der Schulbauplanung heute genommen wird. So verbergen sich hinter dem Machtkampf um Aufmerksamkeit oftmals stadtentwicklungspolitische Zwecke, die einer Ökonomisierungslogik folgen und die Bildungsinfrastruktur in erster Linie als Standortfaktoren betrachten, die das Ansehen von Städten maßgeblich beeinflussen. Umso mehr braucht es also Planungsverfahren, in denen Anwohner*innen zu Produzent*innen ihrer städtebaulichen Umwelt werden. Gerade vor dem Hintergrund einer sich zuspitzenden Segregation des Bildungswesens⁴ braucht es zudem pädagogische und planerische Praktiken, die die Mitwirkungsmöglichkeiten von Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und weiterem schulischem Personal erheblich stärken. Will man Schule im Sinne der Community Education als Nukleus einer demokratischen Gesellschaft verstehen, braucht es demokratische Planungsprozesse.

Auch mit Blick auf den sich Jahrzehnten dramatisch zuspitzenden Klimawandel sind partizipatorische Planungsverfahren unerlässlich: So ist die Baubranche ein entscheidender Hebel für den Klimaschutz und die Klimawandelanpassung: 38 % der weltweiten CO₂-Emissionen hängen mit dem Betrieb und dem Bau von Gebäuden zusammen.⁵ Der Ausstoß lässt sich beispielsweise reduzieren, indem man die sogenannte Graue Energie⁶

4 Hinweise dafür lassen sich bspw. in der OECD-Auswertung der PISA-Studie von 2018 finden (siehe Swedberg, »Programme for International Student Assessments. Results from PISA. Country Note« (2020)).

5 Vgl. United Nations Environment Programme, »2020 Global Status Report for Buildings and Construction« (2020), S. 4. Für eine Aufarbeitung der statistischen Angaben zur Klimabilanz des Gebäudesektors in Deutschland siehe Patz, »Umfrage der Architects for Future an planende Kolleg*innen zu den Hindernissen beim Bauen im Bestand« (2020), S. 3. In Deutschland gehen laut offizieller Angaben beinahe 40 % des Energieverbrauchs und 60 % des Abfallaufkommens auf den Gebäudesektor zurück (vgl. Bundesministerin für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit, »Abfallwirtschaft in Deutschland – Fakten, Daten, Grafiken« (2018)).

6 Im Gebäudesektor beschreibt Graue Energie die Energie, die zum »Gewinnen von Materialien, zum Herstellen und Verarbeiten von Bauteilen, zum Transport von Menschen, Maschinen, Bauteilen und Materialien zur Baustelle, zum Einbau von Bauteilen im Gebäude sowie zur Entsorgung« gebraucht wird (Baunetz Wissen, »Graue Energie« (o.J.)).

nutzt, die bereits in Bestandsgebäuden gebündelt ist. Dabei wird es also vor allem um das Wiederverwenden und Erhalten von Baustoffen und Bauten gehen und damit um das Bauen im Bestand. Das trifft umso mehr auf den Schulbau zu, in dem seit Jahren ein hoher Investitionsrückstand⁷ beklagt wird, der sich in den letzten Jahren eher verschärft hat. Hier werden sich die Architekt*innen und Stadplaner*innen künftig immer stärker mit den Bedürfnissen der Nutzer*innen und bereits bestehenden Nutzungsstrukturen beschäftigen. Umso mehr braucht es Verfahren, die in der Lage sind, Auftraggeber*innen zu ermöglichen, bestehende städtische Gefüge und lokale Aneignungspraktiken besser zu verstehen und das »Wissen der Vielen« zu erschließen, um Lösungen zu finden, die im Interesse von Bewohner*innen und Nutzer*innen von Gebäuden stehen, von ihnen mitgetragen und erhalten werden.

In vielfacher Hinsicht sind partizipatorische Verfahren zur Schulplanung also wichtiger denn je. Gerade damit sie nachhaltig funktionieren, sollten die Prämissen, Bedingungen und Darstellungen partizipatorischer Verfahren einer genauen Analyse unterzogen werden. Dafür möchte diese Arbeit werben. So führten die Fallstudien vor Augen, wie partizipatorische Planungsverfahren Teil der Selbstinszenierung von Schulen wurden und sich dadurch affirmative Sprechweisen so stark ausprägten, dass der Zugang zu möglichen Unzulänglichkeiten der Verfahren oder die Analyse der sozialen Wirksamkeit dieser Projekte verstellt wurde. Aufgrund der heterogenen Akteurslandschaft und der diversen, möglicherweise gegenläufigen Interessenslage, die partizipatorische Verfahren mit sich bringen sind Verzögerungen oder Widerstände nicht nur zu erwarten, sondern notwendig, um die verschiedenen Expertisen der Akteure besser kennenzulernen und Konflikte besprechbar zu machen. Das bedeutet keinesfalls, dass Schulbauprojekte diese Auseinandersetzungen prominent auf die Schauphase stellen sollten. Vielmehr braucht es hinter der medialen Repräsentation geschützte Foren, in denen die Beteiligten frühzeitig über den Anlass, die Rahmenbedingungen, gegensätzliche Ansichten, Unzulänglichkeiten ringen können. Diese Foren sollten dabei kontinuierlich über den gesamten Planungsprozess eingebunden werden.

In dem bekannten Aufsatz *A Ladder of Participation*, den Sherry R. Arnstein im *Journal of the American Planning Association* veröffentlichte, verwies die Autorin bereits im Jahr 1969 auf die Ambivalenzen und Fallstricke partizipatorischer Planungsprozesse.⁸ In ihrem Aufsatz setzte sich die Autorin schwerpunktmäßig denn auch nicht mit gelingender Partizipation auseinander. Susanne Schregel macht in ihrer Zusammenfassung des Artikels darauf aufmerksam, dass »weite Strecken« des Texts dem Zweck dienen »vor nur scheinbarer Partizipation – etwa zur Organisierung von Zustimmung oder Legitimation – zu warnen«.⁹ Lediglich die drei oberen »Sprossen« der *Ladder of Participation* (»Citizen Control«, »Delegated Power«, »Partnership«) greifen demnach Formen gelingender

7 Laut Berechnungen der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) betrifft der wahrgenommene Investitionsrückstand für die Schulinfrastruktur 45,6 Mrd. Euro (vgl. Raffer und Scheller, »KfW-Kommunalpanel 2022« (2022), S. 13). In einer dazugehörigen Pressemitteilung der KfW heißt es: »Schulgebäude zählen damit weiterhin zu den drei größten kommunalen Bedarfsfeldern neben Straßen und Verwaltungsgebäuden« (vgl. Volk, »KfW Research: Mehr als 45 Mrd. EUR Investitionsrückstand in Schulen« (2022)).

8 Vgl. Arnstein, »A Ladder Of Citizen Participation« (1969).

9 Schregel (2014), S. 30.

Partizipation auf, während die weiteren fünf (»Placation«, »Consultation«, »Informing«, »Therapy« »Manipulation«) die Gefahr eines möglichen Scheiterns bzw. einer »Nonparticipation« vor Augen führen.¹⁰

Was bei der Analyse beider zeitgenössischer Schulbauprojekte nun besonders auffällt, ist dass sie für den Kontext bedeutsamer internationaler Architekturausstellungen geplant und gebaut worden sind. Die visuelle Dar- und Ausstellbarkeit der partizipatorischen Verfahren scheint hier von Anfang an eine wichtige Rolle gespielt zu haben – und unterscheidet sich damit sehr stark von der Nutzungsplanung am IfS oder aber der Darstellung widerständiger, eigenmächtig handelnder Schulnutzer*innen in den Architekturzeitschriften der 1970er Jahre. Man erhoffte sich aus – mit der Brille der Ausstellungsorganisator*innen gedacht – nachvollziehbaren Gründen ein zügiges Fortkommen und schnelle Erfolge des Prozesses. Eine Aussage von einer*em Vertreter*in der Hausmeister*innenschaft des Bildungszentrums ist mir diesbezüglich noch gut in Erinnerung: Aufgrund der hohen Investitionen der Bauausstellung sei ein erheblicher Zeitdruck auf das neue Bildungszentrum entstanden: »Die Schule musste fertig sein«¹¹, damit die Bauausstellung sagen könne: »Machen Sie sich keinen Kopf, hier ist auch eine neue Schule«.¹² Dabei sei die Schule bei dem Umzug noch gar nicht fertig gewesen.¹³ Viele Dinge seien am Ende »einfach so liegen [ge]lassen« worden.¹⁴ So wichtig internationale Bauausstellungen als Anregungsarenen auch sind – ihre Repräsentationslogiken verliefen in den von mir gewählten Beispielen gegenläufig zu den Interessen nachhaltiger partizipatorischer Schulplanungs- und Bauverfahren. Gerade bei Schulbauten, bei denen man wie kaum in einer anderen Baugattung Einfluss auf die Entwicklung von Menschen nehmen will, wiegen diese Effekte besonders schwer.

Für die Schulbauforschung erscheint es mir vor diesem Hintergrund notwendig, neben der Ebene des gelebten Raums auch die Ebene des repräsentierten Raums stärker zu reflektieren, d.h. also zu hinterfragen, wie Schulbauten und partizipatorische Planungsverfahren medial repräsentiert werden, welche visuellen Bildprogramme entwickelt werden, welche Effekte dies hat und welchen Marktlogiken damit Folge geleistet wird. Nicht zuletzt geht es dabei auch um die Frage, was überhaupt als Partizipation gelten kann oder in welcher Erscheinungsform sie uns gegenübertritt. So zeigen die historischen und gegenwärtigen Fallstudien dieser Arbeit auch die Vielzahl der Zugriffe und Verständnisse dieses Paradigmas auf.

Zuletzt möchte ich den Blick (zumindest kurz) auf partizipatorische Planungsprozesse lenken, die in der Stadtplanung – in meinen Augen – seit vielen Jahren erfolgreich

10 Vgl. Arnstein (1969), S. 217 und die Ausführungen von Schregel (2014), S. 30. Vgl. für die Bedeutung in der Partizipation in der Schulraumforschung vgl. Ward, *Talking Schools* (1995), S. 27f.

11 Mitarbeiter*in der Hausmeisterei, interviewt von Eva Zepp (2019), 1207; vgl. auch ebd., 1298–1301.

12 Ebd., 1299f.

13 Die Flure seien bspw. noch mit Bauzäunen versperrt gewesen (ebd., 1303).

14 Ebd., 1332. Weiter wurde seitens der Hausmeisterei ausgeführt: Wenn die Kinder aus wohlhabenderen Vierteln der Stadt in eine nicht fertige Schule hätten ziehen müssen, hätten »die Eltern [...] hier mit fünfzig Anwälten gestanden und hätten die Schulen, die Behörden auf den Kopf gestellt. Und DAS finde ich nicht gut. [Name der Bauausstellung anonymisiert, Anm. der Autorin] – wenn ich das Wort schon höre, [Name der Bauausstellung anonymisiert, Anm. der Autorin] ist mir übel« (ebd., S. 1306ff.).

umgesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt wurden. Hinweisen möchte ich schlaglichtartig auf die Arbeit des Teams von der *PlanBude* Hamburg, auf die bereits von verschiedenen Autor*innen verwiesen wurde.¹⁵ Gemeinsam mit den Anwohner*innen, lokalen Akteur*innen und Einrichtungen des Stadtteils St. Pauli erarbeite das Team der *PlanBude* einen Bebauungsplan für die Esso-Häuser/Paloma-Viertel in Hamburg. In Brombach (Lörrach) entwickelten Mitglieder unter dem Projektnamen *FABRIC* ebenfalls gemeinschaftlich einen Bebauungsplan für ein Areal der Schöpflin Stiftung. Bereits für das Vorgängerprojekt *Park Fiction*¹⁶ entwickelten sie den Begriff der »kollektiven Wunschproduktion«¹⁷ und Methoden der Zusammenarbeit, bei denen Menschen aus ganz unterschiedlichen Bereichen »sich gegenseitig schlauer machen – und so etwas völlig Anderes [entsteht], das kein Bereich alleine zustande bekommen hätte«¹⁸. Im Mittelpunkt steht dabei der Kompetenzgewinn aller beteiligten Menschen mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen. Ein weiteres Leitmotiv der Arbeit des Kollektivs ist es, »unwahrscheinliche Begegnungen«¹⁹ wahrscheinlicher zu machen, d.h. also Situationen zu erschaffen, in denen Menschen an Orten und zu Zeiten zusammengebracht werden, die normalerweise nicht zueinander finden.²⁰

-
- 15 Ich empfehle u.a. Marchart, »Neue Kunst nach alten Regeln? Begriffsklärungen zu ›Kunst im Außenraum‹, zu ›Public Art‹, ›Polit-Kunst‹ und ›Kunst als Sozialdienst‹« (1998); Wieczorek, *Park Fiction* (2005) oder van den Berg, »From Protest to the Production of Social Relations Socially Engaged Art and Activism in Germany since 2015« (2019).
 - 16 Für die weitere Lektüre zu *Park Fiction* siehe bspw. Arbeitsgruppe Park Fiction, »Park Fiction: Aufruhr auf Ebene p« (1998); Schäfer, »The City is Unwritten: Urban experiences and thoughts seen through Park Fiction« (2005) oder die Filmcollage Czenki, *Park Fiction – die Wünsche werden die Wohnung verlassen und auf die Strasse gehen* (1999), 16 mm blow up von Super 8. Das Projekt wurde auch auf der Documenta11 ausgestellt. Für die Dokumentation der Ausstellung auf der Documenta siehe bspw. Park Fiction, »Park Fiction@Documenta11« (2002) oder Wulffen, »Documenta 11. Der Foto-Rundgang – Documenta Halle« (2002).
 - 17 *FABRIC – Planung als Plattform. Ein Projekt der Schöpflin Stiftung, Broschüre* (2017), S. 28. Wanda Wieczorek arbeitet in ihrer Magisterarbeit zum Planungsprozess von *Park Fiction* das Konzept des Schlüsselbegriffs der Wunschproduktion von *Park Fiction* und die Herleitung von Lefebvres, Deleuze und Guattari heraus (Wieczorek (2005), S. 37 f.). An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass ich von 2017 bis 2019 an der Weiterentwicklung dieser Methoden für das Projekt *FABRIC* beteiligt war, sodass hier das Risiko der Befangenheit besteht.
 - 18 Margit Czenki in Fietz, »Park Fiction Kunst?« (2002) zit.n. Wieczorek (2005), S. 127. Wieczorek führt aus: »Der Wunsch, sich aus der Fülle der Hintergründe heraus *gegenseitig schlauer zu machen* gründete in dem Anspruch, für alle Beteiligten, unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital größere Handlungsoptionen zu erstreiten und zu individuell umfassender Partizipation an gesellschaftlicher Gestaltung beizutragen« (ebd., S. 79, Hervorhebung im Original).
 - 19 Schäfer (2005), S. 49. [Übersetzung entnommen aus ders., »Die Stadt ist ungeschrieben« (2004)]. Vgl. auch Czenki, »Park Fiction in Dakar« (2008). Unter dem Titel *Unlikely Encounters in Urban Spaces* veranstaltete *Park Fiction* im Juni 2003 einen Kongress. Eine Transkription der Kongressbeiträge ist online zu finden, siehe: Park Fiction, »Park Fiction Presents: Unlikely Encounters in Urban Space: Full Transcription of All Talks at the Groundbreaking Conference« (2008 [2003]).
 - 20 Parallelen zu der SI werden darin deutlich erkennbar. Verweisen möchte ich hier nur beispielhaft an deren Vorschläge zur »rationalen Verbesserung« der Stadt Paris (1955), die u.a. beinhaltenen, Fahrpläne und Fahrtziele an Bahnhöfen bewusst durcheinanderzubringen (Knabb, Hg., *Situationist International Anthology* (2006), S. 13).

In Bezug auf die in dieser Arbeit besprochenen Projekte planerischer Mitbestimmung möchte ich insbesondere auf die Art und Weise aufmerksam machen, wie Anwohner*innen, lokale Einrichtungen und heutige sowie künftige Nutzer*innen der Gelände angesprochen werden. So wurden bei den Projekten, die ich kenne, vor Ort lokale Planungsbüros (z.B. die *PlanBude* oder der *Plankiosk*) bereits in einem gemeinschaftlichen Prozess errichtet. Damit wurde einerseits ein Teil der Infrastruktur kollektiv entwickelt und bereits zu einem frühen Zeitpunkt partizipatives Planen und Bauen, eine »Community of Practice« im Kleinen erprobt. Zum anderen schuf man einen multifunktionalen Ort, der als Anlaufstelle, begehbarer Wissensspeicher, Tool- und Spielelager, Workshopraum, für das gemeinsame Essen oder als gemütlicher Aufenthaltsraum ohne Konsumzwang von den Nachbar*innen genutzt wurde. Ich erinnere mich gut daran, wie Kinder der Nachbarschaft den *Plankiosk* in Brombach z.B. für ein kostenloses Kaltgetränk oder ein Slush-Eis aufsuchten oder aber für den Drucker, mit dem auf Wunsch gelegentlich Schulaufgaben oder Pokémon-Spielkarten ausgedruckt wurden. Akteurssensible Öffnungszeiten (in diesem Fall außerhalb des Zeitraums 09:00-17:00 Uhr an Werktagen) spielten dabei eine wichtige Rolle. Auf diese Weise wurde der *Plankiosk* bereits während des partizipatorischen Verfahrens zu einem wichtigen Anlaufpunkt im Quartier und ein gemeinschaftsstiftender Ort. Über mehrere Jahre hinweg gab es zudem ein facettenreiches, begleitendes Workshop-Programm mit ganz unterschiedlichen Themen und Menschen zum gegenseitigen Kennenlernen, zur Inspiration, zur Ideengewinnung und später zur Bewertung der Ideen. Mit spielerischen Tools wie Knetmodellen, maßstabgerechten Modellbauutensilien, Fragebögen, Nacht- und Tageskarten oder der Kreation von CDs mit Liedern, die erfahrene oder imaginierte Stimmungen des zu planenden Ortes beschreiben, wurden unterschiedliche Kenntnisse, Begabungen und Ausdrucksweisen der Teilnehmenden angesprochen.²¹ Dabei gab es kaum Tools, die sich explizit an eine Zielgruppe, z.B. nur an Kinder oder nur an Erwachsene richteten.²² Die Tools konnten nicht nur in den lokalen Planungsbüros genutzt werden, sondern waren transportabel und wurden zu den Menschen (bspw. vor Supermärkte und zu Stadtfesten) gebracht und dort ausprobiert. Für eine erste Auswertungsphase und die Ausarbeitung einer Präsentation wurden sich mehrere Monate Zeit genommen. Auffällig war bei der Auswertung der Wünsche, dass ein konkretes Raumprogramm entwickelt wurde, aber dabei utopische Ansprüche – anders als bei dem oben beschriebenen Bildungszentrum – keiner »nüchternen Überprüfung zum Opfer«²³ fielen. Es wurde vielmehr nach Wegen gesucht, wie die Stimmung oder der symbolische Gehalt hinter einer Idee (ich erinnere mich bspw. an Wünsche nach einem »Riesennest zum Reinsitzen«, einer Spielzeugfabrik oder einem kommunalen zehn Meter langen Grill) im später gebauten Raum erhalten bleiben kann. Dazu brauchte es auch Stadtplaner*innen und Architekt*innen, die mit dieser Metaebene der Bau- und Nutzungsplanung umgehen wollen und können. Die Arbeit des Kollektivs zeigt auch, dass es Zeit braucht, bis sich ein Netzwerk von Menschen bildet, das sich notwendigerweise auch über Jahrzehnte hinweg für die Grundstü-

21 Vgl. FABRIC – Planung als Plattform. Ein Projekt der Schöpflin Stiftung, *Broschüre* (2017), S. 28.

22 Mir sind lediglich auf verschiedene Altersgruppen zugeschnittene Fragebögen und einzelne Workshopformate dieser Art bekannt.

23 Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH (2009a), S. 23.

cke, ihr Nutzer*innen, den Bau- und Planungsprozess verantwortlich fühlt und einsetzt. Genauso wichtig ist dabei, dass sich die lokale Gemeinschaft mit eigenen Mitteln zu helfen weiß, um den Prozess weiterzuführen und das Gelände auch nach Fertigstellung zu bespielen.

Zu beobachten ist in der Arbeit des Kollektivs darüber hinaus, dass man mit dem Prozess, der um die eigentliche partizipatorische Planung gelebt wird, d.h. mit dem Errichten einer Projektinfrastruktur, dem Unterhalten eines zentralen Aufenthaltsortes, dem Ringen um Austausch- und Workshopformate – oder mit ganz praktischer Arbeit wie dem gemeinsamen Aufräumen, Reinigen oder Kochen bereits in ein gemeinschaftliches Handeln kommt. Im Hinblick auf das Streben nach einer Demokratisierung von Bildungseinrichtungen, ist es also nur konsequent, dass bereits der Prozess der Planung von Schulbauten als umfangreicher Teil des Communitybuildings konzipiert wird. Die Beteiligung beginnt nicht mit der Übermittlung von Vorschlägen, sondern der Prozess um ihre Entstehung ist bereits wesentlicher Aspekt der Beteiligung. Allein die Tatsache, dass Menschen nach ihren Wünschen, Ideen, Erfahrungen oder Kenntnissen zu Orten gefragt werden, verändert oftmals schon ihr Bewusstsein für den Ort. Hier beginnt bereits die Aneignung.

Ein solch zeit- und ressourcenintensives Vorgehen verläuft oftmals gegenläufig zu den oben dargestellten Repräsentationslogiken internationaler Architekturausstellungen. Darüber hinaus sehen sich Schulen und Planer*innen finanziellen Restriktionen oder bau- und verfahrensrechtlichen Normen und Anforderungen gegenüber, die einen solchen Planungsprozess erschweren. Seit Jahren wird im Schulbau von vielen Seiten bspw. ein Trend zur Überregulierung, insbesondere im Brandschutz kritisiert.²⁴ Es braucht somit ordnungs- und verfahrensrechtliche Vorgaben, die solche Prozesse erleichtern. Gleichzeitig braucht es Akteur*innen, die bereit sind, das Recht auf demokratische Planungsprozesse in der Schulbauplanung einzufordern oder zu erstreiten.

Mit dieser Arbeit möchte ich Lehrer*innen, Schulleitungen, Hausmeister*innen, Architekt*innen, Stadtplaner*innen und allen an der Schulplanung und -nutzung beteiligten Personen Perspektiven eröffnen, um den Blick für das eigene Gebäude zu schärfen und anders über seine Funktionsweisen nachdenken zu können. Ich möchte vor allem darauf aufmerksam machen, dass es Debattenkulturen, Planungsmethoden und Beteiligungsverfahren braucht, die die eigensinnigen und gegenkulturellen Formen der Raumplanung und -nutzung anerkennen und produktiv nutzen. Für die Ausbildung und Arbeit von Architekt*innen und Stadtplaner*innen möchte ich Anknüpfungspunkte ge-

24 Vgl. Asendorpf, »Die Diktatur der Feuermelder« (2016). In einem Interview schildert auch der Stadtplaner Engelbert Lütke Daldrup: »Vor 30 Jahren gab es bei einem Schulbau einen Architekten und eine Statikerin, dann wurde die Schule gebaut. Und die war genauso gut wie die Schule, die heute gebaut wird. Mittlerweile sind daran noch 15 Fachingenieur*innen und Fachgutachter*innen beteiligt. Das regulatorische Umfeld ist extrem gewachsen. Allein die Zahl der Baunormen hat sich in den letzten 20 Jahren vervierfacht« (Lütke Daldrup, Oswalt und Enders, »Die Durchschlagskraft des sektoralen Diskurses« (2018), S. 210). Eine Studie, zur Vereinbarung brandschutztechnischer Lösungen mit offenen und flexiblen Raumkonzeptionen, ist hier zu finden: Lorenz und Höhne. Technische Universität Kaiserslautern, Hg., *Bericht zum Forschungsprojekt: Brandschutz im Schulbau* (2017).

ben, um Schulbauten stärker auf mikroanalytischer Ebene durch die Erfahrungen und Körper von Nutzer*innen zu denken.

Die Arbeit soll auch Anlass geben, über niedrigschwellige Forschungsdesigns zur Erforschung von Planungs- und Aneignungsprozessen von Schulbauten nachzudenken. Als mögliche weitere Fallstudien bieten sich hier Medien an, die noch näher an Nutzer*innen von Schulbauten herantreten. So ließen sich beispielsweise Schüler*innenzeitungen einer genaueren Analyse unterziehen.²⁵ Auch die von Colin Ward gegründete *BEE* kommt als Analysebeispiel in Frage.²⁶ Als »Lehrer*innenhandbuch« konzeptualisiert, zeigt dieses auf anschauliche Weise, wie in Großbritannien bereits seit Beginn der 1970er Jahre in der Unterrichtspraxis über die Nutzung der räumlichen Umwelt von Schulen nachgedacht wurde und welche Methoden zur Raumerfahrung von Schüler*innen im schulischen Umfeld zur Verfügung stehen. So wurde hier in regelmäßigen Abständen über zahlreiche unterschiedliche Formate der Environmental Education berichtet: von Spaziergängen wie »Sensory Walks« oder »Wide Awake Trails«, über Gebrauchsanweisungen zum Anlegen von »Sink-Sunk«-Gardens bis hin zu »Building Design Games«. Im Mittelpunkt stand dabei immer die Frage, wie sich Akteur*innen ihre Schulräume erzeichnen, ertasten, erlaufen oder auch hinter sich lassen können – und somit zu kundigeren Nutzer*innen ihrer räumlichen Umwelt werden. Die Schule wird dabei als eine Anregungsarena entworfen, die mit alltäglichen Mitteln Situationen erschafft, in denen Räume auf neue Weise hergestellt und angeeignet werden, in denen Nutzer*innen auf ihre Weise ihre Stimme erheben können und in denen ein spezifischer Geist der Teilhabe – auch noch lange nach der Fertigstellung von Schulbauten – lebendig gehalten wird.

Schulbauten sind eingebettet in ein Arsenal von bildungspolitischen und ökonomischen Programmen, Zielen und Zuschreibungen, ordnungspolitischen Vorgaben sowie Interessen unterschiedlicher Akteur*innen. Sie sind von einem Netz verborgener Praktiken und verstrickter Diskurse durchzogen, die es differenziert zu betrachten gilt. Zu diesem Verständnis von Schularchitektur hoffe ich mit dieser Arbeit einen Beitrag zu leisten. Von einer »anderen«, dissidenten Kenntnis von Schulräumen, jenseits des gebauten physischen Raums, ist unbedingt auszugehen – ganz im Sinne des Ausrufs eines Schulkindes während meiner Feldforschung: »Achtung, da ist 'was Unsichtbares!« (vgl. Kapitel 5.6.1). Schularchitekturen sind in einem kontinuierlichen Modus des »Werdens« mit einer eigenen, kollektiven Produktivität zu verstehen.

25 Der Architekturstoriker und -journalist Gregor Harbusch ging bspw. in einem Vortrag über einen Schulbau Ludwig Leos auf dessen Rezeption in der Schüler*innenzeitung *Notre Parole* ein (Harbusch, »Experimentelle Räume« (Berlin, 30.11.2019)). Kerstin Renz geht in einem Beitrag zu Gebrauchsmustern von Schularchitekturen auf eine Schüler*innenzeitung namens *Eulenspiegel* ein (vgl. Renz (2018), S. 22).

26 Ich danke Catherine Burke für den Hinweis auf dieses Magazin und die Möglichkeit im Frühjahr 2019 erste Blicke in ihr privates Archiv der Zeitschrift werfen zu können.

Dank

Das vorliegende Buch ist die leicht überarbeitete Fassung meiner 2020 an der Zeppelin Universität eingereichten und verteidigten Dissertationsschrift.

Prof. Dr. Karen van den Berg hat diese Arbeit als Erstbetreuerin ausgesprochen geduldig begleitet und mir darüber hinaus in den vergangenen 15 Jahren zahlreiche wichtige Möglichkeiten eröffnet. Sie hat mich dazu angehalten, künstlerische Artefakte nicht nur einer genauen anschaulichen Analyse zu unterziehen, sondern sie gleichzeitig in ihren Diskurszusammenhängen zu betrachten. Mein Sehen und Denken zu künstlerischen Formen der Erkenntnis hat sie maßgeblich geprägt und mich gemäß Hannah Arendt stets aufs Neue zum »Denken ohne Geländer« angeregt. Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich hat diese Arbeit als Ko-Betreuer begleitet und mich durch seine Überzeugungen ermutigt, das Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe machtkritisch zu befragen und pädagogische Prozesse in ihrer Vielfältigkeit und Ambivalenz, auch von der Kehrseite des Gelingens aus, zu betrachten. Das Denken und die Arbeiten von Prof. Dr. Philip Ursprung, der die Dissertation ebenfalls als Ko-Betreuer begleitet hat, haben mir zentrale analytische Eingangspunkte für den kunst- und architekturhistorischen Kontext dieser Studie eröffnet und mich bestärkt, Schulbauten vor allem durch ihre informellen Nutzungspraktiken und Terrains Vagues zu erforschen. Dr. Catherine Burke hat diese Arbeit während meines Forschungssemesters an der Faculty of Education der University of Cambridge begleitet und mir mit ihrer konsequenten Orientierung an den Mikroperspektiven der Erforschung von Schulbauten, durch die Körper und Erfahrungen der Schüler*innen, ein wichtiges Gängesystem eröffnet. Ich bin außerdem der Konrad Adenauer Stiftung zu Dank verpflichtet, die mir durch ein Promotionsstipendium die Zeit und den Raum gegeben hat, die ein solches Vorhaben erfordert.

Für ihre Zeit, ihre Einblicke und ihr Vertrauen danke ich allen Interviewpartner*innen: den Schüler*innen und Lehrer*innen, Hausmeister*innen sowie der Schulleitung des Bildungszentrums und den ehemaligen Mitarbeitenden des IfS, die mich oftmals über die Interviews hinaus mit wertvollen Materialien versorgt haben. Für die überaus sachkundige Begleitung meiner Forschungsarbeit danke ich Herrn Dr. Norbert Becker und den weiteren Mitarbeitenden des Universitätsarchivs der Universität Stuttgart, Dr. Anja Schmidt und den Mitarbeitenden des Archivs der Technischen Universität Mün-

chen, den Mitarbeitenden des Hochschularchivs der RWTH Aachen, den Mitarbeitenden der Environmental Design Archives, University of California sowie Charles B. Turner vom Community Design Center San Francisco.

Ich bin sehr dankbar für die Menschen, die die Arbeit in verschiedenen Stadien gelesen, mit mir darüber diskutiert und mich beraten haben. Ganz besonders danke ich dafür Dr. Christina Buck, Prof. Dr. Hanna Göbel, Dr. Christian Grabau, Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht, Dr. Joachim Landkammer, PD Dr.-Ing. habil. Kerstin Renz und Dr. Agnes von der Decken. Mein besonderer Dank gilt Günter Kühler und Anna Zepp für die sorgfältige Korrektur des Manuskripts. Den Mitarbeitenden des transcript Verlags danke ich für die geduldige und sachkundige Begleitung bei der Fertigstellung und Veröffentlichung der Arbeit. Für den anregenden Austausch und die vielfältige Unterstützung über den gesamten Zeitraum meines Promotionsstudiums danke ich Sandra Boeschstein, Dr. Tom Bellfield, Uwe Brandt, Margit Czenki, Christoph Feldtkeller, Andrew Saints, Christoph Schäfer, den Mitgliedern der Forschungskolloquien der Zeppelin Universität und der Universität Tübingen, dem Team der ZU Graduate School, den Studierenden der Zeppelin Universität und der Universität Kassel, dem Team und den Schüler*innen der Spukversicherung vom Fundus Theater, dem Doktorandinnen-Netzwerk der Universität Hamburg sowie meinen Kolleg*innen am LIKWI, des FABRIC-Teams und von Metaplan.

Ein großer Dank gilt meiner Familie und meinen Freund*innen. Ich danke meinen Geschwistern Anna Zepp, Klara Zepp und Hermann Zepp, die enge Verbündete und stille Mitschreibende der Gedanken hinter dieser Arbeit sind. Für ihre vielfältige und bedingungslose Unterstützung danke ich ganz besonders meinen Eltern Kornelia und Engelbert Zepp. Sie versetzen Berge, seitdem ich sie kenne. Ihnen widme ich diese Arbeit in Verbundenheit und voller Liebe.

Mein inniger Dank gebührt meinem Mann Robert Rehner, dem ersten Leser meiner Texte und treuem Begleiter zahlreicher Ausstellungsbesuche, Archiv- und Forschungsaufenthalte, der mir immer wieder zeigt, dass das Leben in den Unterbrechungen erblüht. Ohne seine liebevolle Unterstützung, unvergleichliche Geduld und Heiterkeit hätte ich diese Arbeit weder beginnen noch beenden können.

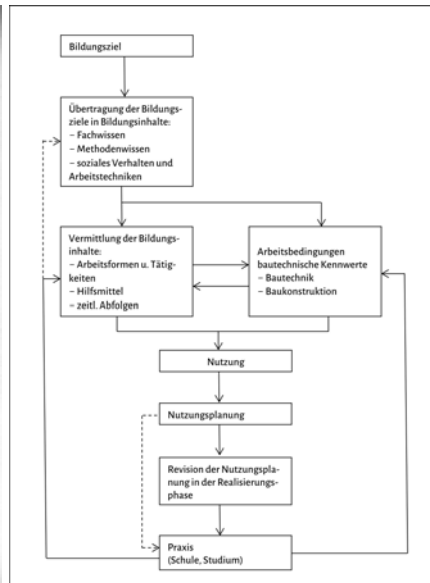


Abb. 3: Schema aus dem unveröffentlichten Arbeitspapier – Zur Nutzungsplanung im Schulwesen

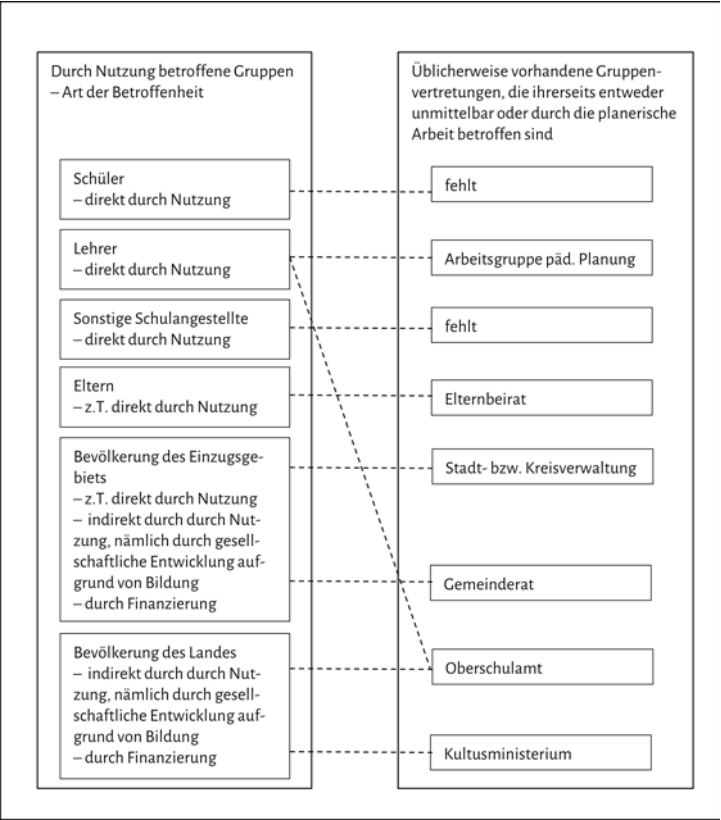


Abb. 4: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 5: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 6: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 7: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 8: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)

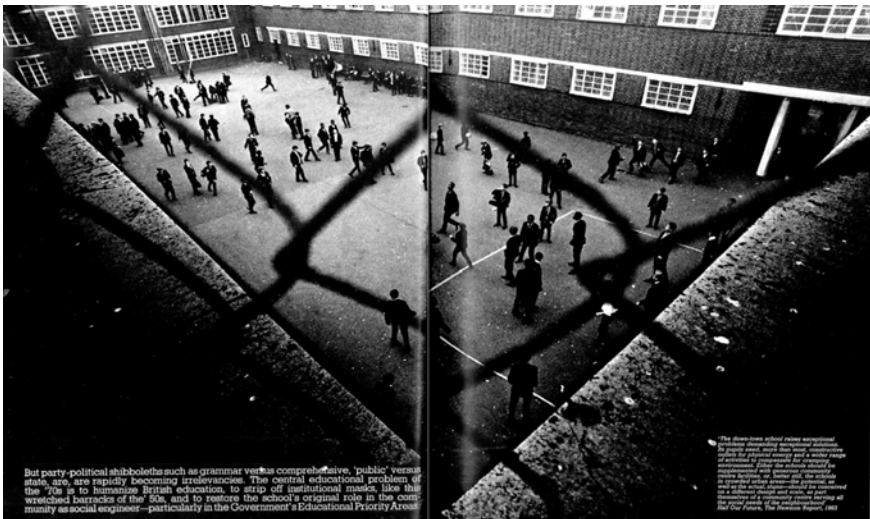


Abb. 9: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Probably the most bizarre example of British educational institutionalism is the monstrous regimentation implicit in being made to march—headed by a band—for meals.

Abb. 10: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



The image is as fresh as when C H Aslin first put watercolour to paper—not so crisp perhaps as the Milan Triennale prizewinner but nonetheless a CLASP village school—Coppice Country Junior School at Sutton Coldfield, Warwickshire, in all its simplicity.

Abb. 11: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970) Abb. 12: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 13: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970) Abb. 14: Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 15: Fotografie aus ARCH+ (1977)

Abb. 16: A Classroom – City of London School for Girls, Barbican Estate, London



Abb. 17: A Classroom – Temple Hill School, Dartford

Abb. 18: The Kiva Room, Fotografie aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 19: Fotografien aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 20: Fotografien aus MANPLAN 4 (1970)



Abb. 21: Fotografien aus Werkstattbericht 6 (IfS) (1977)



Abb. 22: Fotografien aus Werkstattbericht 6 (IfS) (1977)



Abb. 23: Fotografie aus Werk (1969)

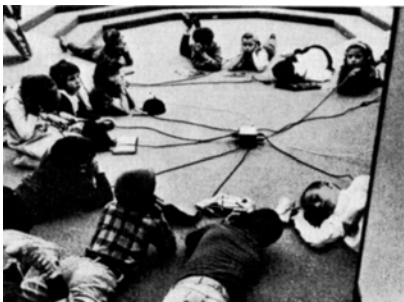


Abb. 24: Grundschule, Eastleigh, Hampshire (Großbritannien) (1982)



Abb. 25: Fotografie aus *Architectural Review* (1971)

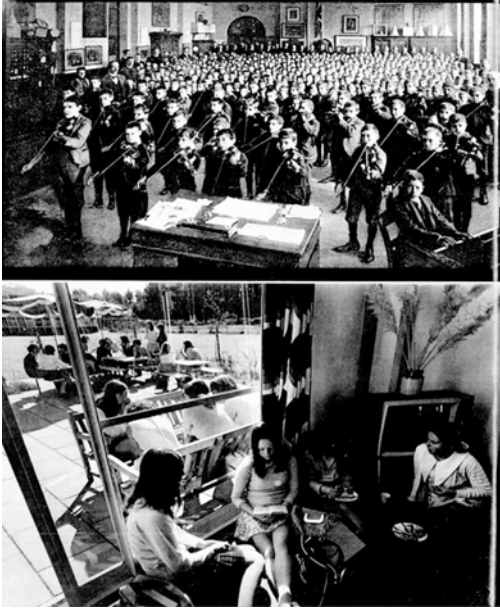


Abb. 26: *Elson Infant School*, Gosport, Hampshire (Großbritannien) (1985)



Abb. 27: *Wohlen Gymnasium*, Wohlen (Schweiz) (1991)



Abb. 28: *Wohlen Gymnasium*, Wohlen (Schweiz) (1991)



Abb. 29: Albert-Schweizer-Schule, Bad Rap-
penau (Deutschland) (1992)



Abb. 30: Albert-Schweizer-Schule, Bad Rap-
penau (Deutschland) (1992)

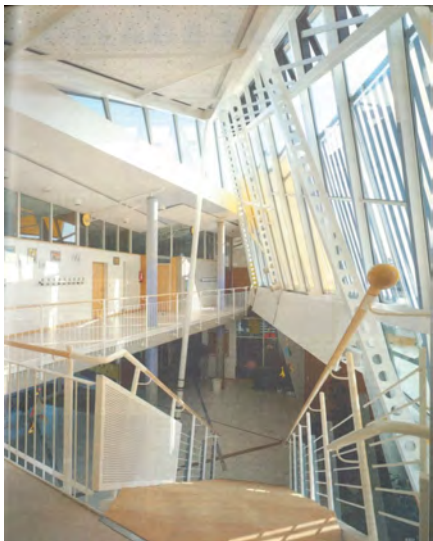


Abb. 31: St Benno Gymnasium, Dresden (Deutschland)
(1997)



*Abb. 35: School Victoria, British Columbia
(Kanada) (1997)*



*Abb. 36: Secondary School, Mollerussa (Spanien)
(2003)*



*Abb. 37: Steiner School, Kirchheim Unter Teck
(Deutschland) (2004)*



*Abb. 38: Steiner School, Kirchheim Unter Teck
(Deutschland) (2004)*



Abb. 39: Steiner School, Kirchheim Unter Teck (Deutschland) (2004)



Abb. 40: Steiner School, Kirchheim Unter Teck (Deutschland) (2004)



Abb. 41: Bildungszentrum, Präsentation von Artefakten aus dem Kunstunterricht



Abb. 42: Bildungszentrum, Präsentation von Artefakten aus dem Kunstunterricht



Abb. 43: Bildungszentrum, Präsentation von Artefakten aus dem Kunstunterricht



Abb. 44: Bildungszentrum, Präsentation von Artefakten aus dem Kunstunterricht



Abb. 45: Bildungszentrum, Lernatelier



Abb. 46: Delta School, Delft (Niederlande)



Abb. 47: Dr. Josef-Schwalber-Realschule, Dachau (Deutschland)

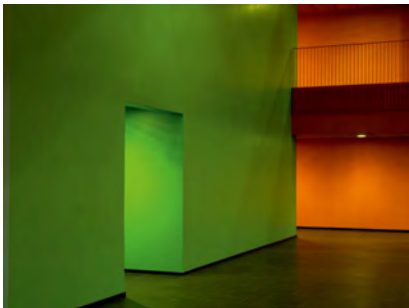


Abb. 48: Google Headquarter, Zürich (Schweiz)



Abb. 49: Google Headquarter, Zürich (Schweiz)



Abb. 50: Hausgeist Bobby

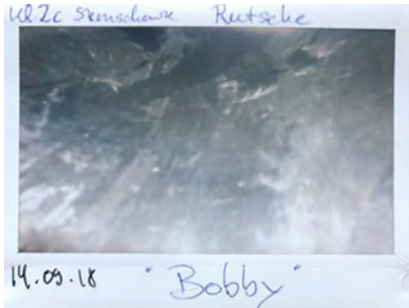


Abb. 51: Hausgeist Naula-Naula



Abb. 52: Hausgeist Yesse

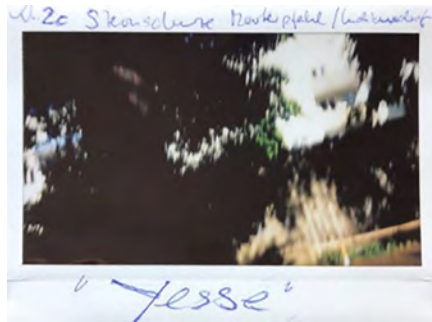


Abb. 53: Bildungszentrum, Lern-
atelier



Abb. 54: Bildungszentrum, Lernatelier



Abb. 55: Bildungszentrum, Flur



Abb. 56: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 57: Bildungszentrum, Spielhof



Abb. 58: Bildungszentrum, Spielhof



Abb. 59: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 60: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 61: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 62: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 63: Bildungszentrum, Sporthof

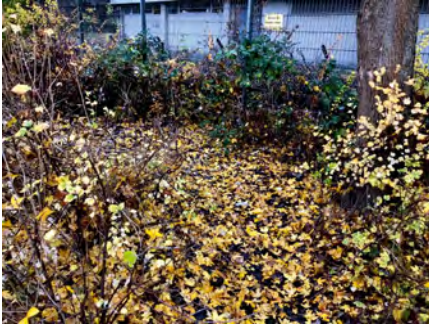


Abb. 64: Bildungszentrum, Sporthof



Abb. 65: Bildungszentrum, Sport-
hof



Abb. 66: Bildungszentrum, Stellplatz für Mülltonnen



Abb. 67: Bildungszentrum, Sitzbank



Abb. 68: Bildungszentrum, Tür bei Sitzbank



Abb. 69: MFS II von Kunlé Adeyemi (NLÉ) auf der Biennale in Venedig, November 2016

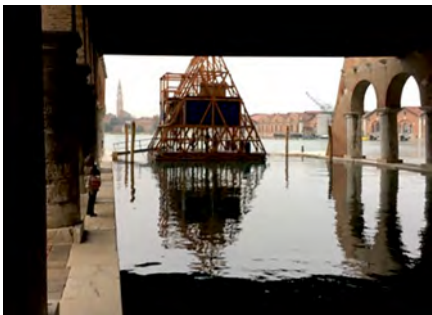


Abb. 71: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 72: Facebook-Post von NLÉ über das Treffen mit der HBS und dem Umweltbeauftragten der Regierung



Abb. 73: Informations-tafel zur MFS II auf der Biennale in Venedig, November 2016

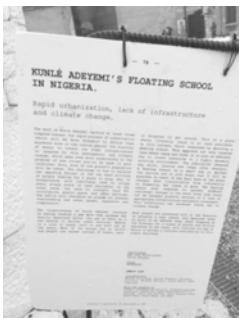


Abb. 74: Bild vom Zusammenbruch der MFS, Juni 2016



Abb. 75: Bild vom Zusammenbruch der MFS, Juni 2016



Abb. 76: Besuch von Iwan Baan und Femke van Zeijl beim Bau der MFS, Jan 2013



Abb. 77: Beleuchtung der MFS bei Nacht



Abb. 78: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 79: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 80: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 81: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 82: MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 83: Prototyp der MFS, Makoko (Nigeria)



Abb. 84: Screenshot von der Stellungnahme von NLÉ zum Zusammenbruch der MFS

MAKOKO FLOATING SCHOOL | LAGOS, NIGERIA | 2012

Makoko Floating School is a prototype floating structure, built for the historic water community of Makoko, located on the lagoon heart of Nigeria's largest city, Lagos. As a pilot project, it has taken an innovative approach to address the community's social and physical needs in view of the impact of climate change and a rapidly urbanizing African context. Its main aim is to generate sustainable, ecological, alternative building systems and urban water cultures for the teeming population of Africa's coastal regions.

IMMEDIATE STATEMENT AFTER COLLAPSE – JUNE 8, 2016

After 3 years of intensive use, and exceptional service to the community, the first prototype structure Makoko Floating School has come down on June 7, 2016. Following its decommission since March, the structure has been out of use in anticipation of reconstruction. We confirm that there were no casualties and the students had been relocated to the main school building since its decommission & pending reconstruction.

NLÉ, Makoko waterfront community and potential stakeholders were already considering the upgrading of the structure with a copy of *MFS II* – a new, improved iteration, which was recently launched at the 15th International Architecture Exhibition – La Biennale di Venezia. The project was awarded the Silver Lion prize for "a powerful demonstration, be it in Lagos or in Venice, that architecture, at once iconic and pragmatic, can amplify the importance of education." NLÉ principal Kunlé Adeyemi said "NLÉ and Makoko community greatly appreciate the concern and support received from so many people following the news alarm about Makoko Floating School. We are glad there were no casualties in what seemed like an abrupt collapse. The prototype had served its purpose in time and we look forward to the reconstruction of the improved version amongst other greater developments of the community".

DOWNLOAD PRESS RELEASE – DETAILED REPORT TO BE PUBLISHED SOON

Abb. 85: Kibera Hamlets School, Nairobi (Kenia)



Abb. 86: Floating School der NPO Shidhulai Swanirvar Sangstha, Nasir Kandi (Natore Distrikt)



Abb. 87: Screenshot des Facebook-Auftritts von NLÉ, Dezember 2022

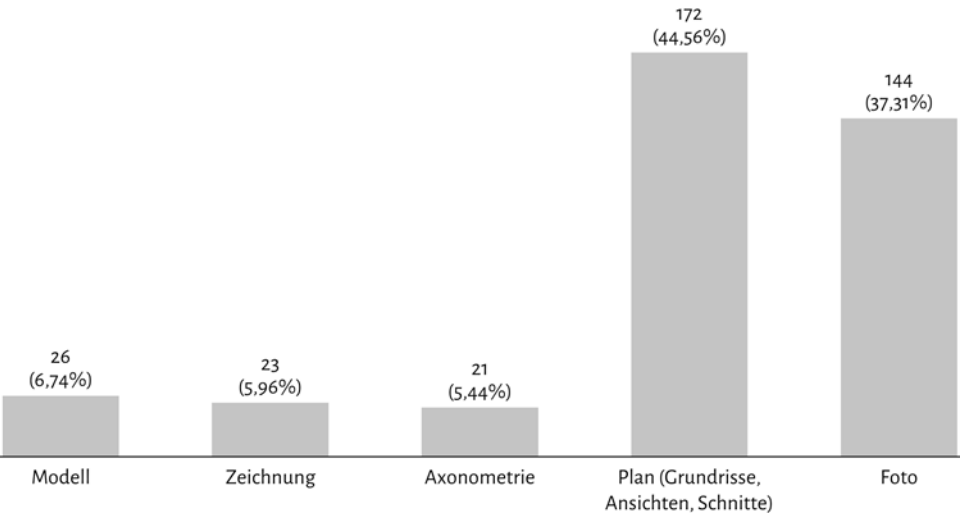


Grafik 1: Häufigkeit von Artikeln über Schule und Schulbauten im Vergleich zu anderen Gebäudegattungen in der AR von 1968 bis 2005



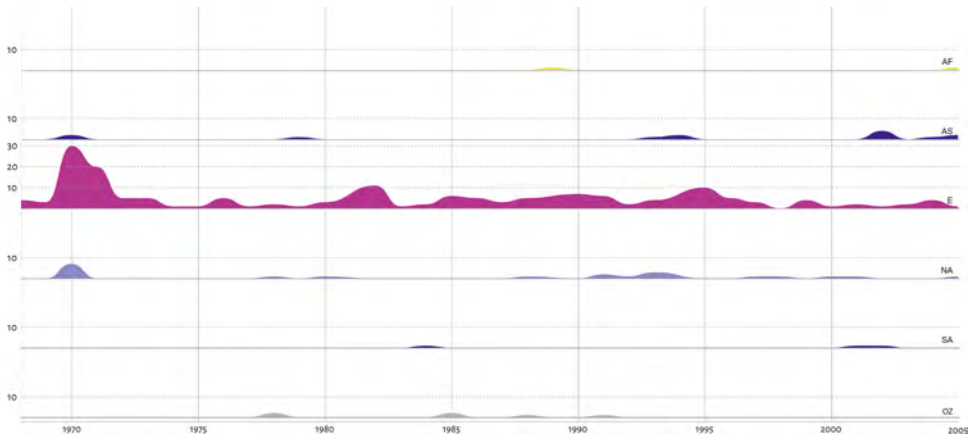
Von oben nach unten: Schule/Schulbau – Universitäten – Wohngebäude – Bürogebäude; Grafik erstellt mithilfe von <https://rawgraphs.io/>

Grafik 2: Anzahl unterschiedlicher Darstellungsweisen von Schulgebäuden in der AR von 1968 bis 2005*



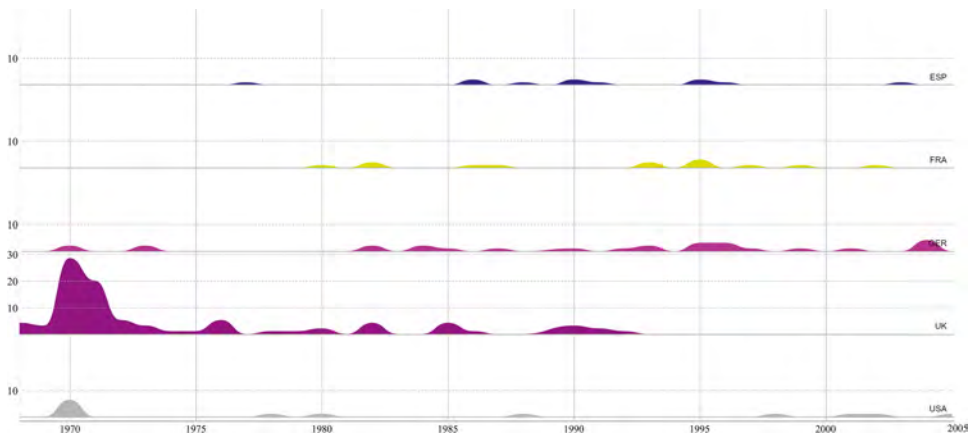
* Je Artikel kann nicht strikt eine Art der Darstellung zugeordnet werden, da manche Artikel bspw. sowohl Fotos als auch Pläne enthalten. Die prozentuale Angabe bezieht sich auf den Anteil der einzelnen Darstellungsweise zur Summe aller Darstellungsweisen.

Grafik 3: Häufigkeiten von Artikeln über Schulen und Schulbauten, geordnet nach Kontinenten in der AR von 1968 bis 2005



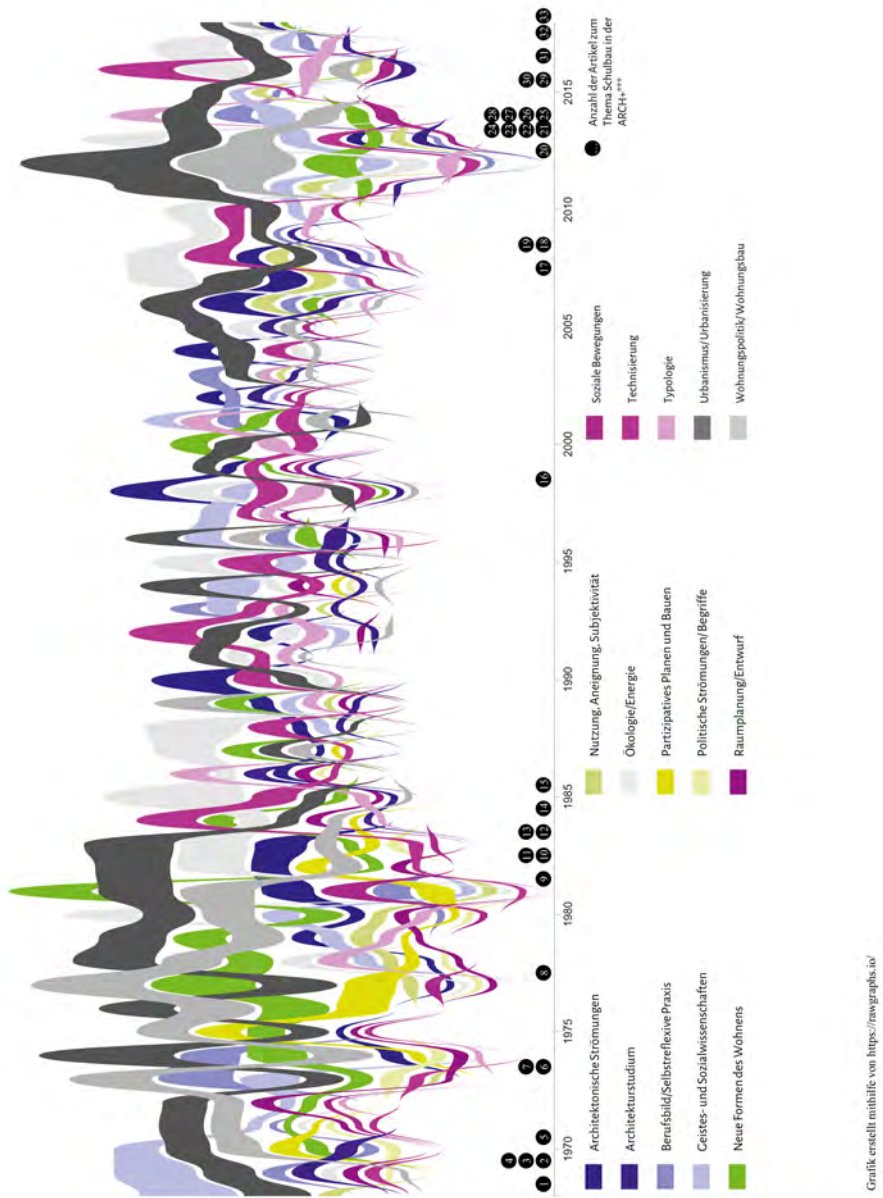
Von oben nach unten: Afrika – Asien – Europa – Nordamerika – Südamerika – Ozeanien; Grafik erstellt mithilfe von <https://rawgraphs.io/>

Grafik 4: Häufigkeiten von Artikeln über Schulen und Schulbauten, strukturiert nach Ländern mit häufigsten Artikeln (> 10 Stück) in der AR von 1968 bis 2005



Von oben nach unten: Spanien – Frankreich – Deutschland – Großbritannien – USA; Grafik erstellt mithilfe von <https://rawgraphs.io/>

Grafik 5: Häufigkeit von Artikeln mit unterschiedlichen thematischen Strömungen in der ARCH+ von 1968 bis 2018**



** Die Breite einer thematischen Strömung (z.B. »Ökologie/Energie«) stellt die absolute Anzahl der Nennungen dar. Die Position (ob oben oder unten angeordnet), entspricht der relativen Häufigkeit der Nennungen im Vergleich zu den anderen thematischen Strömungen; *** Zur Auswahl der Artikel vgl. Ausführungen im Kapitel zu den Quellenanalysen

Tabelle 1: Artikel zum Thema Schulbau in der ARCH+ von 1968 bis 2005*

NR.	AUSGABE	DATUM	TITEL	AUTOR	LAND
1	1	01.01.1968	Entwerfen mit Kostenanalyse und Kostenplanung	Wendland, Bernd	Deutschland
2	7	01.07.1969	Flexibilität in der Schulplanung Christiane Avé-Lallemand	Schröder, Thomas	Deutschland
3	8	01.10.1969	Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen	Feldtkeller, Christoph / Keil, Dietrich / Kerschkamp, François	Deutschland
4	8	01.10.1969	Randlochkarten-Dokumentation mit sprachlicher Kodierung als Arbeitsmittel für die Umweltforschung und -planung	Schröder, Thomas	Deutschland
5	11	01.10.1970	Gruppenarbeit in der Architekten-/Planerausbildung	Melville, Georg	N/A
6	17	01.05.1973	Nutzungsplanung und Nutzungsstudium	Feldtkeller, Christoph	Deutschland
7	19	01.10.1973	Über die Industrialisierung des Bauens und die Berufsveränderungen des Architekten	Projektgruppe Analyse des Baumarktes, TU Berlin	Deutschland
8	33	01.05.1977	Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht	Beck, Peter / Kuhnert, Nikolaus / Zwoch, Felix	Deutschland
9	56	01.04.1981	Die fünfziger Jahre	Kühn, Erich	Deutschland
10	66	01.12.1982	Dresdener Straße: Ein Parkhaus als Kita	Strecker, Bernhard / Frowein + Spangenberg	Deutschland
11	66	01.12.1982	Aus der »Schule« geplaudert: Erhaltungskonzept im Widerstreit mit sozialer Infrastruktur?	Geisten, Cornelius van	Deutschland
12	67	01.03.1983	Konzept für einen kommunalen Wohnungsbau...	Goryanoff, Sergij / Krätke, Stefan / Schmoll, Fritz	Deutschland
13	67	01.03.1983	Jugendliche bauen Werkstätten selbst	Goerner, Stefan	Deutschland
14	78	01.12.1984	Eine mitzuteilende Methode	Kükelhaus, Hugo	N/A
15	81	01.08.1985	Eishin Schule, Tokyo	Kostulski, Thomas	Japan
16	142	01.07.1998	Ein virtueller Wald – Schule	Soler, Francis	N/A
17	183	10.05.2007	Bilder des Gebrauchs	Harbusch, Gregor	Deutschland
18	190	03.12.2008	FDE Schule in Campinas	UNA Arquitectos	Brasilien

19	190	03.12.2008	Das Schulprogramm und die Herausbildung der »Paulista-Schule«	Wisnik, Guilherme	Brasilien
20	209	10.12.2012	Bloody Fools. Die Geschichte der Pimlico School, 1970–2010	Graaf, Reinier de	GB
21	211/212	17.06.2013	ARCH+ features 2: Francis Kéré über Architektur der Notwendigkeit / on Architecture of Necessity	Kéré, Francis	Burkina Faso
22	211/212	17.06.2013	Al Borde Arquitectos. Neue Hoffnung: Schulbauten aus Bambus in Ecuador / New Hope: Bamboo School Buildings in Ecuador	Al Borde Arquitectos / Sturm, Philipp	Ecuador
23	211/212	17.06.2013	Erneuerte Tradition: Lehmhaus in Bangladesch und Marokko / The New Vernacular: Earth Architecture in Bangladesh and Morocco	Studio Anna Heringer / Sturm, Philipp	Bangladesch + Marokko
24	211/212	17.06.2013	Nubische Gewölbe: Lehmhaus in Mali / Nubian vaults: Mud Brick architecture in Mali	Emilio Caravatti Architetto / Sturm, Philipp	Mali
25	211/212	17.06.2013	RWTH Aachen. Designed in Aachen – Built in South Africa	RWTH Aachen / Sturm, Philipp	Südafrika
26	211/212	17.06.2013	Die Baupiloten. Designed in Berlin – Built in Germany and Egypt	Die Baupiloten / Sturm, Philipp	Deutschland + Ägypten
27	211/212	17.06.2013	Bauen für OrangeFarm. Designed in Munich – Built in South Africa	Bauen für OrangeFarm e.V. / Sturm, Philipp	Südafrika
28	211/212	17.06.2013	John & Cynthia Hardy. Green School: Bambusbauten in Indonesien / Bamboo Architecture in Indonesia	Ibuku / Körner, Peter	Indonesien
29	219	20.07.2015	Schulgemeinschaft + Klasse Schule	Falkstedt, Annika	N/A
30	220	13.08.2015	Collectief Noord: Grundschule Alberreke	Collectief Noord / Schubert, Anna Luise / Reese, Achim	Belgien
31	226	15.11.2016	Vo Trong Nghia Architects: Binh Duong School – Trường học ở Bình Dương	Vo Trong Nghia Architects / Ta, Quang Tuan	Vietnam
32	228	26.04.2017	Rural Urban Framework: Mulan School and Educational Landscape	Rural Urban Framework: Mulan School and Educational Landscape	China
33	232	04.07.2018	Wassersiedlung in Lagos & Makoko Floating School	NLE Architects	Nigeria

* zur Auswahl der Artikel vgl. Ausführungen im Kapitel zu den Quellenanalysen

Tabelle 2: Artikel zum Thema Schulbau und besprochene Schulen in der AR von 1968 bis 2005

Nr.	Jahr-Jahres-Hälfte	Vol.	Heft-Nr.	Name der Schule	Ort/Land	Architekt*in/Designer*in der Schule	Seite
1	1968_1	143	**	Pavillion, Canford School	Dorset/GBR	Robin Noscoe	242
2	1968_1	143	**	Ashby-de-la-Zouch	Leicestershire/GBR	Bartlett and Gray	59
3	1968_1	143	**	Barrow-upon-Soar, Junior	Leicestershire/GBR	Edmund Wilford and Son	57
4	1968_1	143	**	Yiewsley	Middlesex/GBR	Anthony Snow	58
0	1968_2	144	**	o (Keine Artikel)			
5	1969_1	145	**	Madeley, Comprehensive	Shropshire/GBR	Geoffrey Hamlyn	34
6	1969_1	145	**	Westacre Primary	Wolverhampton/GBR	A. Chapman, Borough Architect	37
7	1969_1	145	**	St Bernadettes RC Primary	Wombourne/GBR	Radford Harper Associates	37
0	1969_2	146		o (Keine Artikel)			
	1970_1	147	875				7–8; 79–80
8	1970_1	147	875	Gymnasium Hückelhoven	Aachen/DEU	Cristoph and Brigitte Parade	54
9	1970_1	147	875	Middle School	Barrington, near Chicago/USA	Cone and Dornbusch	53
10	1970_1	147	875	Comprehensive School	Bingham, Nottinghamshire/GBR	Architect: H.T. Swain, County Architect	65–66
11	1970_1	147	875	Charford County Secondary	Bromsgrove, Worcestershire/GBR	Richard Sheppard, Robson and Partners	47
12	1970_1	147	875	South Shore High School	Chicago/USA	Architects: Fridstein and Fitch	53
13	1970_1	147	875	Granada Community School	Corte Madera, California/USA	Architects: Callister and Rosse	68
14	1970_1	147	875	Oberstufenschulhaus Wattbeck	Effretikon, Zürich/CHE	Manuel Pauli	54
15	1970_1	147	875	Enniskillen Collegiate Girls' School	Enniskillen, County Fermanagh/GBR	Shanks and Leighton	45–46

16	1970_1	147	875	Rosebery County Girls' School	Epsom, Surrey/GBR	W.D.Lacey, Dept. of Education & Science	37–39
17	1970_1	147	875	Proposed Phoenix K Centre	Farnborough, Kent/GBR	Roman Halter and Associates JO.	63
18	1970_1	147	875	Hall County Junior School	Glenfield, Leicester/GBR	Thomas Locke, County Architect	20–21
19	1970_1	147	875	Primary School	Great Barton, West Suffolk/GBR	Jack Digby, County Architect	25
20	1970_1	147	875	Primary School	Great Waldingfield, West Suffolk/GBR	Jack Digby, County Architect	29
21	1970_1	147	875	School for Field Studies	Hazeva/ISR	I.M.Oodoviteh	61
22	1970_1	147	875	General George R. Pearkes Elementary School	Hudsons Hope, British Columbia/CAN	Rhone and Iredale	26
23	1970_1	147	875	David Lister Comprehensive High School	Hull/GBR	Lyons, Israel and Ellis	33–35
24	1970_1	147	875	Thurston Intermediate School	Laguna Beach, California/USA	Architects: Flewelling and Moody	26
25	1970_1	147	875	Westward High School	Leek, Staffordshire/GBR	Yorke, Rosenberg and Mardall	40–41
26	1970_1	147	875	Eveline Lowe Primary School	London, Camberwell/GBR	W.D.Lacey, Department of Education and Science	22–23
27	1970_1	147	875	School for the Partially Sighted	London, Clapham Park/GBR	Hubert Bennett	62
28	1970_1	147	875	Hugh Myddleton Primary	London, Islington/GBR	Julian Sofaer	32
29	1970_1	147	875	Hungerford Primary School	London, Islington/GBR	Hubert Bennett	32
30	1970_1	147	875	Vittoria Primary School	London, Islington/GBR	Hubert Bennett	24
31	1970_1	147	875	Comprehensive School	London, Pimlico/GBR	Hubert Bennett	50–51
32	1970_1	147	875	Bromley Hall School	London, Poplar/GBR	Hubert Bennett	58–59
33	1970_1	147	875	Jewish Primary School	London, Redbridge/GBR	Scott, Brownrigg and Turner	32
34	1970_1	147	875	Community Complex	Manchester/GBR	Department of Education and Science	77

35	1970_1	147	875	Comprehensive High School		Newport, Monmouthshire/GBR	Foster Associates	36
36	1970_1	147	875	Comprehensive High School		Newport, Monmouthshire/GBR	Eldred Evans and I David Shalev	36
37	1970_1	147	875	Oadby Manor High School		Oadby, Leicester/GBR	Thomas Locke, County Architect	49
38	1970_1	147	875	Primary School		Poyle, Stanwell, Surrey/GBR	Raymond J. Ash, County Architect	
39	1970_1	147	875	Secondary School		Pudsey, Yorkshire/Crawshaw/GBR	Gillinson Barnett and Partners	42–43
40	1970_1	147	875	Cathedral Boys' School		San Francisco/USA	George T. Rockrise and Associates	27
41	1970_1	147	875	Doppelte Schule		Stuttgart/DEU	Hans Kämmerer and Walter Belz	61
42	1970_1	147	875	Coppice County Junior Schhol		Sutton Coldfield, Warwickshire/GBR	Warwickshire City Council	17–19
43	1970_1	147	875	Special School		Thanet, Kent/GBR	Roman Halter and Associates	56–57
44	1970_1	147	875	Yukari Cultural Kindergarten		Tokyo/JPN	Kenzo Tange and Urtec	15
45	1970_1	147	875	East Elementary School		Tooele, Utah/USA	Scott, Louie, Browning	27
46	1970_1	147	879	Special School		London, Hillingdon/GBR	Donald Goldfinch and Associates	370–371
0	1970_2	148		o (Keine Artikel)				
0	1971_1	149		o (Keine Artikel)				
47	1971_2	150	893					3–8
48	1971_2	150	893	Pimlico Comprehensive School		London, Pimlico/GBR	Hubert Bennett	9–16
49	1971_2	150	893					17–22
50	1971_2	150	893					23–34

51	1971_2	150	893	Sutton-In-Ashfield Centre	Nottinghamshire/GBR	Henry Swain, County Architect	25
52	1971_2	150	893	Cheetham Crumspall Centre	Manchester/GBR	Department of Education & Science; S.C. Besant Roberts	25
53	1971_2	150	893	Syston Upper School	Leicestershire/GBR	Collin, Melvin, Ward & Partners	26
54	1971_2	150	893	Hatfield Comprehensive School	Yorkshire/GBR	K. C. Evans	27
55	1971_2	150	893	Arthur Head School	Thornaby/GBR	Napper, Errington, Collerton, Barnett	28
56	1971_2	150	893	Sixth Form College Benfleet	Essex/GBR	Ralp Crowe, County Architect	28
57	1971_2	150	893	France Hill Secondary School	Surrey/GBR	R.J. Ash, County Architect	29
58	1971_2	150	893	St Mary's College Wallasey	Cheshire/GBR	Desmond Williams	29
59	1971_2	150	893	Rainworth Comprehensive School	Nottinghamshire/GBR	Henry Swain, County Architect	30
60	1971_2	150	893	Stantonbury Comprehensive School Complex	Buckinghamshire/GBR	Fred Pooley	30
61	1971_2	150	893	Upper Evelyn School	Hillingdon/GBR	Douglas Stephen & Partners	30–31
62	1971_2	150	893	Cheetham Crumspall Centre	Manchester/GBR	Department of Education & Science; S.C. Besant Roberts	32
63	1971_2	150	893	Maiden Erlegh	Berkshire/GBR	Department of Education & Science; JCN Paul	32
64	1971_2	150	893	Pollards High Middle School	Merton/GBR	Bernard Ward	32–33
65	1971_2	150	893	Senior Comprehensive School Dronfield	Derbyshire/GBR	Department of Education & Science; JCN Paul	35–40
66	1971_2	150	893				41–42
67	1972_1	151	900	Primary School, Great Waldingfield	West Suffolk/GBR	Jack Digby, County Architect	71–77

68	1972_1	151	903	Junior School Wellingborough	Northamptonshire/GBR	John Goff, County Architect	317–318
69	1972_1	151	903	Primary School Eynsham	Oxfordshire/GBR	John Cresswell-Turner	319
70	1972_1	151	903	Village School Haynes	Bedfordshire/GBR	Sir Guy Dawber, Fox & Robinson	320–321
71	1972_2	152	905	Wreake Valley College	Leicestershire/GBR	Collin, Melvin, Ward & Partners	5–15
72	1973_1	153	911	Comprehensive School Bielefeld	Bielefeld/DEU	Christoph and Brigitte Parade	57
73	1973_1	153	911	School Extensions Horsam England	Sussex/GBR	Howell, Killick, Partridge & Amis	54
74	1973_1	153	911	Secondary School Wuppertal Kruhhusch	Wuppertal/DEU	Joachim Schürmann	55
75	1973_1	153	912	Middle School, Mitcham	London/GBR	Bernard Ward	111–118
76	1973_2	154		City of London School for Girls	London/GBR	Chamberlin, Powell and Bon	86–87
77	1974_1	155	925	Comprehensive School Plumstead Manor	London/GBR	Powell and Moya	126–134
0	1974_2	156		<i>o (Keine Artikel)</i>			
78	1975_1	157	936	School Extensions Horsam England	Sussex/GBR	Howell, Killick, Partridge & Amis	68, 74–83
0	1975_2	158		<i>o (Keine Artikel)</i>			
79	1976_1	159	947	Community School Ballincoolig, Co Cork	Eire/GBR	A. and D. Weichert	46–47
80	1976_1	159	947	Primary School Southwark	London/GBR	GLC Department of Architecture and Civic Design	47
81	1976_1	159	947	School for Deaf Children, Swiss Cottage	London/GBR	GLC Department of Architecture and Civic Design	48
82	1976_1	159	947	Primary School Hastings	London/GBR	Hastings Borough Architects Department	49
83	1976_2	160	957	School for Handicapped Children	Liverpool/GBR	Foster Associates	270–375
84	1977_1	161	961	CIC Cultural Institute's Thau School	Barcelona/ESP	Martorell, Bohigas, Mackay	151–158

O	1977_2	162		O (Keine Artikel)		O		
85	1978_1	163	971	School Blackheath		London/GBR	GLC Department of Architecture and Civic Design	56
86	1978_1	163	971	Girl's Comprehensive School		Gibraltar/CIB	Stillman and Eastwick-Field	57
87	1978_1	163	974	Farm School at Hanwella		Hanwella	Geoffrey Bawa	212–217
88	1878_2	164	979	Girralang Primary School		Canberra/AUS	Dr Enrico Taglietti	156–157
89	1878_2	164	979	St Paul's School Baxter		Melbourne/AUS	Daryl Jackson Evan Walker	167
90	1878_2	164	981	St Mary's Hall		San Antonio/USA	Ford Powell and Carson	307
O	1979_1	165		O (Keine Artikel)				
91	1979_2	166	990	Alexandra Road		London/GBR	London Borough of Camden Architects' Department	76–92
92	1979_2	166	994	Junior School Hong Kong		Hong Kong/HKG	Wong & Ouyang Assoc.	364–368
93	1980_1	167	885	Primary School Yately		Hampshire/GBR	Hampshire CC Dept. Of architecture	10
94	1980_1	167	885	The King's School		Canterbury/GBR	Maguire and Murray	11
95	1980_1	167	885	St Quentin School		St Quentin/FRA	Leon Krier	12
96	1980_2	168	1002	Pine Point Experimental School		South Dakota/USA	The Hodne/Stageberg Partners	85–86
O	1981_1	169		O (Keine Artikel)				
O	1981_2	170		O (Keine Artikel)				
97	1982_1	171	1019	School, Cinéham, Hants		Hampshire/GBR	Hampshires CC dept. of Architecture	62
98	1982_1	171	1019	Channing School, Highgate		London	Rock Townsend	63
99	1982_1	171	1022	Combs-la-Ville		Combs-la-Ville/FRA	Stanislas Fiszer	52–53

100	1982_1	171	1022	Ecoles de Régalles		Melun-Senart/FRA	Stanislas Fiszer	49–51
101	1982_2	172	1025					19–20
102	1982_2	172	1025	Secondary School Eastleigh, Hants		Hampshire/GBR	Hampshire County Council; S. Stansfield County Architect	21–25
103	1982_2	172	1025	Primary School Eastleigh, Hants		Hampshire/GBR	Hampshire County Council; S. Stansfield County Architect	25–27
104	1982_2	172	1025	Schule Villingen-Schwenningen		Villingen-Schwenningen/DEU	Rolf Disch	28–30
105	1982_2	172	1025	Schule Maulburg		Maulburg/DEU	Rolf Disch	31–32
106	1982_2	172	1025	Highschool Sonderburg		Sonderbur/DNKg	A5 Tegnestuen	33–35
107	1982_2	172	1026	School at Aviano		Aviano/ITA	Mitchell/Romaldo Giurgila	28–30
108	1982_2	172	1026	School at Maniago		Maniago/ITA	Mitchell/Romaldo Giurgila	30–33
109	1983_1	173	1031	School, Hoje Taastrup		Taastrup/DNK	Henning Larsen	38–42
0	1983_2	174		o (Keine Artikel)				
0	1984_1	175		o (Keine Artikel)				
110	1984_2	176	1051	School Skaltzer Straße		Berlin/DEU	Keith Murray and Joachim Schmidt	39
111	1984_2	176	1051	School Friedrichstraße		Berlin/DEU	Gino Valli, Mario Broggi, Michael Burckhardt	71
112	1984_2	176	1051	School Calibi		Surinam/SUR	Lucien Lafour, Aldo van Eyck	62–65
113	1985_1	177	1055	Apollo Schools		Amsterdam/NLD	Herman Hertzberger	25–30
114	1985_1	177	1056	Winchester School		Hampshire/GBR	Cullinan Architects	22–29
115	1985_1	177	1056	Calthrope Secondary Fleet		Hampshire/GBR	Cullinan Architects	22–29
116	1985_1	177	1058	Elson Infant School		Hampshire/GBR	Hampshire County Arch., Neville Churcher	36–44
117	1985_1	177	1058	Bosmere Middle School		Hampshire/GBR	Hampshire County Arch., Neville Churcher	36–44

118	1985_1	177	1058	Lorch School	Lorch/DEU	Behnisch und Partner	46–55
119	1985_2	178	1066	Chisholm High School	Canberra/AUS	Lawrence Nield	49–51
120	1985_2	178	1066	Melton School	Melbourne/AUS	Norman Day	66–68
121	1986_1	179	1067	Cove School	Hampshire/GBR	Evans Roberts and Partners	46
122	1986_1	179	1067	Semirurali School	Bolzano	Darboune and Darke	71
123	1986_1	179	1071	Marvillas School Gymnasium	Madrid/ESP	Alejandro de la Solta	31–32
124	1986_1	179	1071	Costa i Llobera Schools	Barcelona/ESP	Martorell Bohigas Mackay	64–69
125	1986_2	180	1078	Rue Mathis School and Housing	Paris/FRA	Jean-Pierre Buffi	71
126	1987_1	181	1081	Technical College Belfort	Belfort/FRA	Lucien Kroll	63–68
127	1987_1	181	1081	Morgenstern School	Reutlingen/DEU	Peter Hübner	69–72
128	1987_2	182	1085	De Evenaar Primary School and Kindergarten	Amsterdam/NLD	Herman Hertzberger	66–70
129	1988_1	183	1095	Secondary School Badelona	Barcelona/ESP	Enric Miralles, Carme Pinós	53–58
130	1988_1	183	1094	Ai Saleggi Primary School	Locarno/CHE	Livio Vacchini	46–54
131	1988_1	183	1094	Secondary School Losone	Losone/CHE	Livio Vacchini	46–55
132	1988_1	183	1094	Collina d'Oro School	Montagnola/CHE	Livio Vacchini	46–56
133	1988_1	183	1094	School Magdalena	New Mexico/USA	Marc Diamant	84–87
134	1988_2	184	1100	Yipirinya School	Northern Territory/AUS	Tangentyere Council	96–97
135	1988_2	184	1102	Köhlergasse Elementary School	Vienna/AUT	Hans Hollein	41–42
0	1989_1	185		o (Keine Artikel)			
136	1989_2	186	1113	Sidi el-Aloui Primaray School	Tunis/TUN	Samir Hamaici	108
137	1990_1	187	1116	Primary School Ardenhout	Ardenhout/NLD	Herman Hertzberger	60–64
138	1990_2	188	1121	Morella Boarding School	Morella/ESP	Enric Miralles, Carme Pinós	74–89
139	1990_2	188	1121	Masquefa School	Badalona/ESP	Esteve Bonell, Josep Maria Gil, Francesc Rius	68–71

140	1990_2	188	1123	Primary School Stuttgart Stammheim	Stuttgart/DEU	Peter Hübner	49–53
141	1990_2	188	1125	Infant School Bishopstoke	Hampshire/GBR	Hampshire County Council Department	43–48
142	1990_2	188	1125	Cowplain First and Middle School	Hampshire/GBR	Hampshire County Council Department	49–52
143	1991_1	189	1127	Höchi-Dättwil School	Baden/CHE	Burkard Meyer Steiger	33–38
144	1991_1	189	1127	Wohlen High School	Wohlen/CHE	Burkard Meyer Steiger	33–38
145	1991_2	189	1134	Seabird Island School Aggassiz	British Columbia/CAN	Patkau Architects	35–36
146	1991_2	189	1135				27
147	1991_2	189	1135	Junior School Hampshire	Hampshire/GBR	Edward Cullinan, Sasha Bhavan, John Romer, Sean Harrington, Matthew Letts	28–33
148	1991_2	189	1135	Mowbray College	Melbourne/AUS	Norman Day	34–38
149	1991_2	189	1135	Josep Maria Jujol Primary and Nursery School	Barcelona/ESP	Jaume Bach, Gabriel Mora	42–47
150	1991_2	189	1135	Höchi School Complex	Baden/CHE	Burkard Meyer Steiger	58–62
151	1991_2	189	1135	Primary and Nursery School Chilcotin	British Columbia/CAN	Peter Cardew	66–68
152	1992_1	190	1140	Albert-Schweitzer-Schule	Bad Rappenau/DEU	Behnisch und Partner	26–32
153	1992_2	191	1148	Seabird Island School Aggassiz	British Columbia/CAN	Patkau Architects	43–45
154	1992_2	191	1149	Westgate School	Winchester/GBR	Hampshire Architect's Department	51–54
155	1993_1	192	1155	Haisla Village School	British Columbia/CAN	Hughes Baldwin Architects	47–52
156	1993_1	192	1155	Seabird Island School Aggassiz	British Columbia/CAN	Patkau Architects	47–52
167	1993_1	192	1155	Rogers Elementary School Victoria	British Columbia/CAN	Hughes Baldwin Architects	53–56
158	1993_2	193	1158				15
159	1993_2	193	1158	International School Lyon	Lyon/FRA	Jourda and Perraudin	16–21
160	1993_2	193	1158	Narasapur School Project	Andhra Pradesh/IND	Cezary Bednarski	26–27

161	1993_2	193	1158	Helen-Keller-Realschule	München/DEU	Auer and Weber	39–44
162	1993_2	193	1158	Heinz-Galinski-Schule Charlottenburg	Berlin/DEU	Zvi Hecker	72–73
163	1994_1	194	1163	Jiyu Cakuen Girl's School	Taisho/JPN	Frank Lloyd Wright	9
164	1994_2	196	1171	Crescent Girls School	Singapore/SGP	Public Works Department	72–76
165	1995_1	197	1178				4
166	1995_1	197	1178	Geschwister Scholl Schule	Frankfurt/DEU	Behnisch und Partner	24–31
167	1995_1	197	1178	Kaufmännische Schule	Öhringen/DEU	Behnisch und Partner	32–37
168	1995_1	197	1178	Municipal School	Cadiz/ESP	Alberto Campo Baeza	33–41
169	1995_1	197	1178	School Saint-Ouen	Paris/FRA	Lucien Kroll	50–53
170	1995_1	197	1178	High School Cassa de la Selva	Gerona/ESP	Alonso de Medina i Alberich Benet Cervera i Flotats	54–55
171	1995_1	197	1179	Albert Camus Lycée Polyvalent	Fréjus/FRA	Sir Norman Foster and Partners	62–67
172	1995_2	198	1183	Secondary School Vienna	Vienna/AUT	Helmut Richter	72–73
173	1995_2	198	1184	Primary School Strass	Strass/AUT	Ernst Giselbrecht	79–81
174	1996_1	199	1192				4–6
175	1996_1	199	1192	Heinz-Galinski-Schule Charlottenburg	Berlin/DEU	Zvi Hecker	36–42
176	1996_1	199	1192	Morella School	Morella/ESP	Carne Pinós	43–47
177	1996_2	200	1194	Steiner School Stavangar	Stavangar/NOR	Arbeidsgruppen Hus	50–53
178	1996_2	200	1195	Odenwaldschule	Frankfurt/DEU	Peter Hübner	41–43
179	1997_1	201	1199	Kaufmännische Schule	Laufenberg/CHE	Burkhalter and Sumi	46–47
180	1997_2	202	1206	Elementary School Strawebery Vale	British Columbia/CAN	Patkau Architects	34–41
181	1997_2	202	1207	International School Lille	Lille/FRA	Atelier Akahori	44–46
182	1997_2	202	1208	St Benno Gymnasium	Dresden/DEU	Behnisch, Behnisch und Partner	38–45

O	1998_1	O		O (Keine Artikel)				
183	1998_2	204	1221	Crossroads School Library		Santa Monica/USA	Steven Ehrlich Architects	53–55
184	1999_1	205	1224	Cologne Waldorf School		Cologne/DEU	Peter Hübner	44–44
185	1999_1	205	1225	British School The Hague		The Hague/NLD	Kraaijvanger-Urbis	71–73
186	1999_1	205	1228	Abbey School		Seckau/AUT	Giencke & Company	40–45
187	1999_2	206	1229	Lycée Maximilian Perret		Ile de France/FRA	Massimiliano Fuksas	62–66
188	2000_1	207	1235	Mäder Secondary School		Mäder/AUT	Baumschlagler & Eberle	42–45
O	2000_2	O		O (Keine Artikel)				
189	2001_1	209	1247	Gelsenkirchen Bismarck School		Gelsenkirchen/DEU	Peter Hübner	54–59
190	2001_1	209	1249	Volkschule Vorgartenstraße		Vienna/AUT	Zvi Hecker	25
191	2001_1	209	1249	Diamond Ranch High School		Los Angeles/USA	Morphosis	40–45
192	2001_1	209	1250	School Santiago		Santiago/CHL		54–57
O	2001_2	O		O (Keine Artikel)				
193	2002_1	211	1259	Lycée Caudry Ecological School		Caudry/FRA	Lucien Kroll	69–73
194	2002_1	211	1263					42–43
195	2002_1	211	1263	Ladakh School		Ladakh/IND	Arup Architects & Engineers	52–55
196	2002_1	211	1263	School La Molina		La Molina/PER	Cooper Grana Nicolini Arquitectos	63–65
197	2002_2	212	1269	Camino Nuevo Charter		Los Angeles/USA	Daly Genik	44–48
198	2002_2	212	1270	Min Ho Elementay School		Nan Tou/TWN	Jou Min Lin	64–65
199	2002_2	212	1270	Min Ho Junior High School		Nan Tou/TWN	Jou Min Lin	66–67
200	2003_1	213	1272	Secondary School Mollerussa		Mollerussa/ESP	Carme Pinós	50–55
201	2003_2	214	1282	Kvernhuset Secondary School		Fredrikstad/NOR	PIR II/Lewis Potin Lewis	80–82

202	2004_1	215	1284				36–37
203	2004_1	215	1284	Progymnasium Lorch	Lorch/DEU	Behnisch und Partner	38–43
204	2004_1	215	1284	Waldorf Schule Kirchheim unter Teck	Kirchheim unter Teck/DEU	Peter Hübner	44–52
205	2004_2	216	1294	Luong Son School	Luong Son/VNM	Theskyisbeautiful Architecture	64–65
206	2004_2	216	1294	Erika Mann Elementary School	Berlin/DEU	Die Baupiloten	83
207	2005_1	217	1295	Primary School Cando	Cando/BFA	Diébédo Francis Kéré	66
208	2005_1	217	1296	Upper School for Greenwich Academy	Greenwich/USA	Skidmore Owings & Merrill	66–71
209	2005_1	217	1298	Vogaskoli Secondary School Extension	Reykjavik/ISL	Studio Granda	60
210	2005_1	217	1298	Montessori School Tokyo	Tokyo/JPN	Tezuka Architects	64
211	2005_1	218	1306	Yuhu Elementary School and Community Center	Lijiang/CHN	Li Xiadong Design Studios	52–55

Mittleres Grau = Leitartikel zum Thema Schulbau, Hellgrau = Schulen, die im partizipatorischen Verfahren geplant oder (um-)gebaut wurden, Dunkelgrau = Schule auf Cover der Zeitschrift (Kein Themenheft), ** Angaben nicht erhoben; Anmerkung: Bei der hier abgedruckten Tabelle handelt es sich um eine gekürzte Version.

Literaturverzeichnis

Literatur

- Adamczak, Bini. *Beziehungsweise Revolution: 1917, 1968 und kommende*. Berlin: Suhrkamp, 2017.
- Adamek-Schyma, Bernd. »Psychogeographie Heute: Kunst, Raum, Revolution?« *ACME: An International Journal for Critical Geographies* 7, Nr. 3 (2008): S. 407–432.
- Adams, Eileen. »Education for Participation.« In *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward*. Hg. von Catherine Burke und Ken Jones, S. 57–71. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.
- Aicher, Otl. »rotis – die schrift.« *ARCH+*, Nr. 98 (1989): S. 84–88.
- Allen, Peter. »The End of Modernism? People's Park, Urban Renewal, and Community Design.« *Journal of the Society of Architectural Historians* 70, Nr. 3 (2011): S. 354–374.
- Ammon, Sabine. Christoph Baumberger, Christine Neubert und Constanze A. Petrow, Hg. *Architektur im Gebrauch: Gebaute Umwelt als Lebenswelt*. Forum Architekturwissenschaft Band 2. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2018.
- Anderson, Jon. »Talking Whilst Walking: A geographical archaeology of knowledge.« *Area* 36, Nr. 3 (2004): S. 254–261.
- Anderson, Laurie. »Take Two.« In Anderson; Brown; Matta-Clark; Yee, Laurie Anderson, Trisha Brown, Gordon Matta-Clark, *Pioneers of the Downtown Scene, New York 1970*, S. 115–32.
- Anderson, Laurie. Trisha Brown, Gordon Matta-Clark und Lydia Yee, Hg. *Laurie Anderson, Trisha Brown, Gordon Matta-Clark, Pioneers of the Downtown Scene, New York 1970*. Unter Mitarbeit von Philip Ursprung und Lydia Yee. München: Prestel, 2011.
- Angotti, Thomas. *The New Century of the Metropolis: Urban Enclaves and Orientalism*. New York: Routledge, 2013.
- Anweiler, Oskar. Hans-Jürgen Fuchs, Martina Dorner und Eberhard Petermann. *Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990: Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1992.
- ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg. »Strategien für Kreuzberg.« *ARCH+*, Nr. 34 (1977).
- ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg. »Kampf um Selbsthilfe.« *ARCH+*, Nr. 55 (1981).

- Archigram, Hg. »Expendability: Towards Throwaway Architecture.« *ARCHIGRAM*, Nr. 3 (1963).
- Arkaraprasertkul, Non. »On Fredric Jameson.« *Architectural Theory Review* 14, Nr. 1 (2009): S. 79–94.
- Arnstein, Sherry R. »A Ladder Of Citizen Participation.« *Journal of the American Institute of Planners* 35, Nr. 4 (1969): S. 216–224.
- Ashworth und Graham. »Planning with the public.« *Architectural Association Quarterly* 1, Nr. 2 (1969): S. 75–79.
- Assmann, Aleida. »Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht.« In *Die Wiederkehr des Regionalen: Über neue Formen kultureller Identität*. Hg. von Rolf Lindner, S. 13–35. Frankfurt: Campus, 1994.
- Asztalos, Arpad. *Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können*. Braunschweig: Braunschweig-Druck, 1981.
- Augustin, Viktor. »Stadtteilarbeit und Wohnbeschaffung für Kreuzberger aus der Türkei – Beispiel: Block 145 in Kreuzberg.« In *Ausländer im Wohnbereich: Dokumentation eines Seminars der Internationalen Bauausstellung Berlin*. Hg. von Cihan Arin. Berlin: Express Edition, 1983.
- Avé-Lallemand, Christiane und Thomas Schröder. »Flexibilität in der Schulplanung.« *ARCH+*, Nr. 7 (1969): S. 72–73.
- Bachelard, Gaston. *The poetics of space: The classic look at how we experience intimate places*. Unter Mitarbeit von John R. Stilgoe. Boston: Beacon Press, 1994.
- Bachmann-Medick, Doris. *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55675. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 2006.
- Baden-Württemberg Arbeitskreis Schulmodell. *Modellschulen in Baden-Württemberg: Konzeptionen und Beispiele konkreter Planung/Bericht des Arbeitskreises Schulmodell beim Kultusministerium Baden-Württemberg*. Bildung in neuer Sicht A (15). Villingen: Neckar, 1968.
- Baecker, Dirk, Hg. *Probleme der Form*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.
- Baghdadi, Mustafa. »Changing Ideals in Architecture: From CIAM to Team X.« In *Architectural Knowledge and Cultural Diversity*. Hg. von Willieam O'Reilly S. 165–7. Lausanne: Comportements, 1999.
- Ballard, Louise. »Reviewed Work(s): Architecture without Architects by Bernard Rudofsky; The Peoples'Architects by Harry S. Ransom; The Human Prospect by Lewis Mumford, Harry T. Mooreand Karl W. Deutsch.« *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 25, Nr. 2 (1966): S. 226–228.
- Banham, Peter R. »Zoom Wave Hits Architecture.« *New Society*, Nr. 179 (1966): S. 21.
- Banham, Peter R. and Peter Seitz, Hg. »A Clip-On Architecture.« Nr. 63 (1965) *Design Quarterly*.
- Banham, Reynier, Paul Barker, Peter Hall und Cedric Price. »Non-Plan: An Experiment in Freedom.« *New Society*, Nr. 338 (1969): S. 435–443.
- Bar-Pereg, Josef und Martin Krampen. »Auswertung von Matrixdaten ohne Komputer.« *ARCH+*, Nr. 7 (1969): S. 21–27.
- Barth, Ariane. »Ein ungeheuer belastendes Klima!«. *Der Spiegel*, 44, 2000.
- Battis, Ulrich. »Rechtsfragen der Partzipation.« *ARCH+*, Nr. 27 (1975): S. 33–45.

- Bauer, Eugen. *Schulbau pädagogisch gesehen*. Schriftenreihe für die praktische Schularbeit. Villingen: Neckar, 1963.
- Beck, Peter, Nikolaus Kuhnert und Felix Zwoch. »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht.« *ARCH+*, Nr. 33 (1977): S. 24–31.
- Becker, Gary S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Becker, Hellmut. *Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik*. Freiburg i. B.: Rombach, 1962.
- Bellfield, Thomas S. »Negotiating place: an exploration of the educational potential of practising spatial design with primary and secondary pupils in three schools in England.« Apollo – University of Cambridge Repository, 2020.
- Benjamin, Walter. *Gesammelte Schriften. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Hg. von Rolf Tiedemann et al. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft I.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991.
- Benko, Georges and Ulf Strohmayr, Hg. *Space and social theory: interpreting modernity and postmodernity*. Special publications series. Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell Publishers, 1997.
- Bense, Max. »Urbanismus und Semiotik.« *ARCH+*, Nr. 3 (1968): S. 23–25.
- Bense, Max. »Farb- und Form-Semiotik.« *ARCH+*, Nr. 9 (1970a): S. 71–72.
- Bense, Max. »Systemtheoretische Erweiterungen des Zeichenbegriffs.« *ARCH+*, Nr. 10 (1970b): S. 77–79.
- Bense, Max, Hg. *Philosophie*. 4 Bde. Ausgewählte Schriften: in vier Bänden, Hg. und mit Einl., Anm. und Reg. vers. von Elisabeth Walther 1. Stuttgart: J.B. Metzler, 1997.
- Bense, Max. »Ungehorsam der Ideen. Abschließender Traktat über Intelligenz und technische Welt.« In *Philosophie*. Hg. von Elisabeth Walther und Max Bense, S. 317–96. Ausgewählte Schriften in vier Bänden 1. Stuttgart: Metzler, 1997.
- Berger, Wilhelm. *Schulbau von heute für morgen*. Göttingen: Musterschmidt, 1960.
- Betting, Sibylle, Hg. *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld*. Unter Mitarbeit von Rudi Karl und Walter Kroner. Untersuchungen zur Qualität gebauter Schulumwelt 2. Villingen: Neckar, 1980.
- Bismarck, Beatrice von and Christian P. Müller, Hg. *Branding the Campus: Kunst, Architektur, Design, Identitätspolitik; [... erscheint anlässlich der permanenten Installation von Christian Philipp Müller: Der Campus als Kunstwerk, Abteilung Prototypen, eine künstlerische Arbeit in zwei Teilen, 1996 – 1998, Universität Lüneburg]*. Düsseldorf: Richter, 2001.
- Bitter, Sabine and Helmut Weber, Hg. *Autogestion, or Henri Lefebvre in New Belgrade*. Vancouver: Sternberg Press, 2009.
- Blanck, Bernd-Arnold. »Zur Schul- und Schulbauentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert: Die Schulbauentwicklung zwischen politisch-ökonomischen, erziehungs-ideologischen Bindungen und pädagogisch-emanzipatorischen Elementen. Eine sozioökonomisch orientierte Untersuchung typischer Nutzungs- und Gestaltungskonstellationen im historischen und gegenwärtigen Schulbau.« Dissertation, Fachbereich Architektur Technische Universität, 1979.
- Blanek, H. D., Dieter M. Kunze und Detlev Simons. »Versuch einer belegbaren Beurteilung von Studentenarbeiten.« *ARCH+*, Nr. 5 (1969): S. 29–32.
- Blishen, Edward. *The School That I'd Like*. London: Penguin Books, 1969.

- Blömer, Daniel. *Topographie der Gesamtschule: Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011.
- Blömer, Daniel. »Veränderungen des Schulraums in der Bundesrepublik Deutschland: Diskrepanzen zwischen geplanten und tatsächlichen Schulraumnutzungen, dargestellt am Beispiel integrierter Gesamtschulen.« In Schöning; Schmidtlein-Mauderer, *Gestalten des Schulraums*, S. 43–66.
- Blundell-Jones, Peter. »Social Process.« *Architectural Review* 177, Nr. 1060 (1985): S. 76–78.
- Blundell-Jones, Peter. »3 Kinds of Participation.« *Architectural Review* 181, Nr. 1081 (1987): S. 60–76.
- Blundell-Jones, Peter. »Infectious Kroll.« *Architectural Review* 179, Nr. 1094 (1988): S. 12.
- Blundell-Jones, Peter. »Kroll Drama.« *Architectural Review* 186, Nr. 1113 (1989): S. 55–58.
- Blundell-Jones, Peter. »Human Hübner.« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 44–51.
- Blundell-Jones, Peter. »Sixty-eight and after.« In Blundell-Jones; Petrescu; Till, *Architecture and Participation*, S. 132–48.
- Blundell-Jones, Peter, Doina Petrescu und Jeremy Till, Hg. *Architecture and Participation*. London, New York: Spon Press, 2005.
- Bockemühl, Michael. »Bild und Gebärde: Zu den Chancen eines bildlichen Verstehens.« In *Bildrezeption als Bildproduktion*. Hg. von Karen van den Berg und Claus Volkenandt, S. 141–55. *Ausgewählte Schriften zu Bildtheorie, Kunstwahrnehmung und Wirtschaftskultur* 106. Bielefeld: transcript, 2016.
- Boehm, Gottfried. »Bildsinn und Sinnesorgane.« *Neue Hefte für Philosophie*, 18/19 (1980): S. 118–132.
- Boehm, Gottfried, Hg. *Was ist ein Bild?* München: Fink, 1995.
- Boersma, Tjeerd, Ton Verstegen und Herman van Bergeijk. *Nederland naar school: Twee eeuwen bouwen voor een veranderend onderwijs*. Rotterdam: NAI Uitgevers, 1996.
- Böhme, Jeanette. »Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung« in Böhme, *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, S. 13–22.
- Böhme, Jeanette, Hg. *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs: Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2009.
- Böhme, Jeanette und Ina Herrmann. *Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen: Budrich, 2008.
- Bollnow, Otto F. *Mensch und Raum*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Bollweg, Petra and Hans-Uwe Otto, Hg. *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*. 1. Aufl. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 6. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Boon, Gordon. »Gordon Boon suggests Word Walks.« *Bulletin of Environmental Education*, Nr. 47 (1975): S. 9–13.
- Bouillé, Michel. *L'École, histoire d'une utopie? XVIIe – début XXe siècle*. Paris : Rivages, 1988.

- Bourdieu, Pierre. »Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum« in *Stadt-Räume*. Hg. von Martin Wentz, S. 25–34. Die Zukunft des Städtischen 2. Frankfurt a.M.: Campus, 1991.
- Bourriaud, Nicolas. *Relational Aesthetics*. Dijon : Le Presses du réel, 2008.
- Brake, Klaus. »Der gewerkschaftliche Kampf der Studenten.« *ARCH+*, 13/14 (1971): S. 131–141.
- Brake, Klaus. »Bericht vom Soziologentag.« *ARCH+*, Nr. 32 (1977): S. 48–49.
- Brake, Klaus, Ehrlinger, Wolfgang, Fassbinder, Helga, Christoph Feldtkeller, Mark Fester, Nikolaus Kuhnert, Jörg Pampe, Renate Petzinger und Heinrich Stoffl. »Editorial.« *ARCH+*, Nr. 20 (1973): S. 1–5.
- Brändli, A. »2. Internationale Schulausstellung in Dortmund. 3. bis 11. Juni 1967.« *Schweizer Schule* 54, Nr. 8 (1967): S. 276–277.
- Brandt, Stephan. »Kurzportraits – Institutsumfrage.« *ARCH+*, Nr. 7 (1969): S. 5–6.
- Brandt, Stephan. »Zur Demokratisierung des Planungsprozesses.« *ARCH+*, Nr. 9 (1970): S. 19–45.
- Brandt, Stephan, Christoph Feldtkeller, Dietrich Keil und K. G. Melville. »ARCH+ Papiere zur Studienplanung.« *ARCH+*, Nr. 7 (1969): S. 2.
- Breidenstein, Georg. »KlassenRäume. Eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns.« *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5, Nr. 1 (2004): S. 87–107.
- Brödner, Erika und Immanuel Kroeker. *Schulbauten*. München: Hermann Rinn, 1951.
- Broudy, Harry S. »On ›Knowing With‹« in *Philosophy of Education* 1970. Hg. von Harold Dunkel, S. 89–103. Edwardsville: Southern Illinois University, 1970a.
- Broudy, Harry S. »Tacit Knowing and Aesthetic Education« in *Aesthetic Concepts in Education*. Hg. von Ralph A. Smith, S. 77–106. Urbana: University of Illinois Press, 1970b.
- Belluschi, Pietro. »The Meaning of Regionalism in Architecture.« *Architectural Record* 118, Nr. 6 (1955): S. 131–139.
- Brunn, Ekkehard. »Einführung in die Systemwissenschaft.« In *Systemtheorie und Systemtechnik in der Raumplanung: Ansätze und Erfahrungen*. Hg. von Ekkehard Brunn und Gerhard Fehl, S. 23–56. Basel: Birkhäuser, 1976.
- Buchanan, Peter. »School as System and Symbol.« *Architectural Review* 171, Nr. 1025 (1982): S. 19–20.
- Buchanan, Peter. »Community.« *Architectural Review* 177, Nr. 1058 (1985): S. 23–26.
- Buckley, Craig. *Graphic Assembly: Montage, media, and experimental architecture in the 1960s*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019.
- Budde, Ferdinand und Hans W. Theil. *Schulen. Handbuch für die Planung und Durchführung von Schulbauten*. München: Callwey, 1969.
- Buhren, Claus G. *Community Education*. Lernen für Europa Bd. 4. Münster: Waxmann, 1997.
- Burk, Karlheinz und Dieter Haarmann, Hg. *Wie viele Ecken hat unsere Schule? Schulraumgestaltung: Das Klassenzimmer als Lernort und Erfahrungsraum* 1. Frankfurt a.M.: Beltz, 1979.
- Burke, Catherine. »›Fleeting pockets of anarchy‹: Streetwork. The Exploding School.« *Paedagogica Historica* 50, Nr. 4 (2014): S. 433–442.

- Burke, Catherine. »Feet, Footwork, Footwear, and ›Being Alive‹ in the Modern School.« *Paedagogica Historica* 54, Nr. 1–2 (2018a): S. 32–47.
- Burke, Catherine. »Humanism, modernism and designing education: exploring progressive relations between Australia, New Zealand and the West Riding of Yorkshire 1930s–1970s.« *History of Education* 47, Nr. 2 (2018b): S. 257–268.
- Burke, Catherine. »An exploration of liminal pockets of contestation and delight in school spaces.« *Paedagogica Historica*, 2020, 1–12.
- Burke, Catherine und Ian Grosvenor. *The school I'd like: Children and young people's reflections on an education for the 21st century*. London: Routledge, 2003.
- Burke, Catherine und Ian Grosvenor. »The progressive image in the history of education: stories of two schools.« *Visual Studies* 22, Nr. 2 (2007): S. 155–168.
- Burkhalter, Gabriela, Hg. *The Playground Project*. Zürich: JRP | Ringier, 2018.
- Butter, Andreas. »Waldidyll und Fensterband. Die Moderne im Schulbau der SBZ/DDR von 1945 bis 1951.« In *Projekt sozialistische Stadt: Beiträge zur Bau- und Planungsgeschichte der DDR*. Hg. von Holger Barth und Andreas Butter, S. 183–91. Berlin: Reimer, 1998.
- Caldenby, Claes. »Rückzug und neue Werte – Schulbau in Schweden.« In *Wüstenrot Stiftung, Schulen in Deutschland*.
- Callon, Michel, Pierre Lascoumes und Yannick Barthe. *Agir dans un monde incertain: Essai sur la démocratie technique*. La couleur des idées. Paris: Seuil, 2001.
- Canizaro, Vincent B., Hg. *Architectural Regionalism: Collected writings on Place, Identity, Modernity, and Tradition*. New York, NY: Princeton Architectural Press, 2007.
- Cantacuzino, Șerban. »Comprehensive School, Plumstead, London: Criticism.« *Architectural Review* 155, Nr. 925 (1974): S. 130.
- Carpiano, Richard M. »Come take a walk with me: The ›go-along‹ interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being.« *Health & Place* 15, Nr. 1 (2009): S. 263–272.
- Casserly, Michael D., Scott A. Bass und John R. Garrett. *School Vandalism*. Toronto: Lexington, 1980.
- Castro Varela, María d. M. Und Nikita Dhawan. *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Cultural studies Bd. 12. Bielefeld: transcript, 2005.
- Certeau, Michel de. *Kunst des Handelns*. Internationaler Merve-Diskurs 140. Berlin: Merve, 1988.
- Chandra, Nandini. »Slumlord Aesthetics and the Question of Indian Poverty« in *Gehlawat (Hg.) 2013 – The ›Slumdog‹ Phenomenon*, S. 29–38.
- Charles, Martin. »3 dimensions into 2.« *Architectural Review* 175, Nr. 1045 (1984): S. 66–69.
- Châtelet, Anne-Marie. »Essai d'historiographie I : L'architecture des écoles au Xxe siècle.« In *Châtelet, Le Cœur (Hg.) 2004 – L'architecture scolaire*, S. 7–38.
- Châtelet, Anne-Marie. *Paris à l'école, ›Qui a eu cette idée folle ...‹ : Ouvrage publié à l'occasion de l'exposition ›Qui a eu cette idée folle, Paris à l'école.‹ inaugurée le 28 janvier 1993 au Pavillon de l'Arsenal; Exposition créée par le Pavillon de l'Arsenal 29 janvier – 9 mai 1993*. Paris: Picard, 1993.
- Châtelet, Anne-Marie. »Der Zug der Freiluft. Die Freiluftschulen in Europa (1904–1953).« In *Crotti; Osterwalder, Das Jahrhundert der Schulreformen*, S. 283–306.

- Châtelet, Anne-Marie and Marc Le Cœur, Hg. *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique, 2004. Zuletzt geprüft am 19.12.2019.
- Chermayeff, Serge und Christopher Alexander. *Community and Privacy: Toward a New Architecture of Humanism*. (New ed.). Anchor Books. New York: Doubleday, 1965.
- Chermayeff, Serge und Alexander Tzonis. *Shape of Community: Realization of Human Potential*. Middlesex: Penguin Books, 1971.
- Churchmann, C. W., Russell L. Ackoff und E. L. Arnoff. *Introduction to Operations Research*. New York, London: John Wiley & Sons, 1957.
- Ciré, Annette und Haila Ochs. »Die Zeitschrift als Manifest.« In *Die Zeitschrift als Manifest: Aufsätze zu architektonischen Strömungen im 20. Jahrhundert*. Hg. von Annette Ciré und Haila Ochs, S. 8–14. Basel: Birkhäuser, 1991.
- Ciupke, Paul. »In einer Sandburg ... genoß ich die erste juristische Vorlesung meines Lebens.« *Volkshochschulheime am Meer—Prerow und Klappholtta* in Jelich; Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, S. 135–54.
- Clemens, Oliver, Jesko Fezer, Sabine Horlitz, Anita Kaspar, Andreas Müller und Matthias Heyden, Hg. »Community Design: Involvement and Architecture in the US since 1963: Projects.« Nr. 19 (2008) *An Architektur*.
- Cohen-Cole, Jamie. *The Open Mind: Cold War Politics and the Sciences of Human Nature* 301. Chicago: University of Chicago Press, 2014.
- Colomina, Beatriz und Craig Buckley, Hg. *Clip Stamp Fold: The radical architecture of little magazines 196X to 197X*. M + M books 1. Barcelona: Actar, 2010a.
- Colomina, Beatriz und Craig Buckley. »Introduction« in Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 8–15.
- Colomina, Beatriz und Craig Buckley. »Stocktaking« in Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 84–157.
- Colomina, Beatriz, Craig Buckley, Urtzi Grau und Mark Wigley. »London: Michael Webb, Robin Middleton, Peter Murray, and Grahame Shane discuss Archigram, Architectural design, Clip-Kit, Megascope, Symbols, and the London underground scene of the 1960s« in Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 20–35.
- Colomina, Beatriz und Mark Wigley. »Interview with Peter Murray« in Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 417–24.
- Coninck-Smith, Ning de. »Where Should Children Play? City Planning Seen From Knee-Height: Copenhagen 1870 to 1920.« *Children's Environments Quarterly* 7, Nr. 4 (1990): S. 54–61.
- Conklin, Kenneth R. »Knowledge, Proof and Ineffability in Teaching.« *Eduactional Theory*, Nr. 24 (1974): S. 61–67.
- Conrads, Ulrich. *Neue deutsche Architektur 2: Einleitung*. Stuttgart: Hatje, 1962.
- Cook, Peter, Hg. »Zoom.« Nr. 4 (1964) *ARCHIGRAM*.
- Cook, Peter, Hg. »Scholastic Sunflower.« *Architectural Review* 199, Nr. 1192 (1996): S. 36–42.
- Cox, Oliver. »People's Detailing at Hillingdon.« *Architectural Review* 164, Nr. 980 (1978): S. 251–258.
- Crotti, Claudia und Fritz Osterwalder, Hg. *Das Jahrhundert der Schulreformen: Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. 1. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 2008.

- Curtis, Elizabeth. »Walking out of the Classroom: learning on the streets of Aberdeen.« In Ingold; Vergunst, *Ways of Walking*, S. 143–54.
- Dargan Bullivant. »Hunstanton Secondary Modern School.« *Architectural Design* 23, September (1953): S. 238–248.
- Darian-Smith, Kate and Julie Willis, Hg. *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2016.
- Davey, Peter, Hg. »o. T.« *Architectural Review* 171, Nr. 1025 (1982).
- Davey, Peter, Hg. »Architecture and Community.« *Architectural Review* 177, Nr. 1058 (1985).
- Davey, Peter, Hg. »Schooling.« *Architectural Review* 189, Nr. 1135 (1991a).
- Davey, Peter. »Schooling.« *Architectural Review* 189, Nr. 1135 (1991b): S. 27.
- Davey, Peter, Hg. »Social Awareness.« *Architectural Review* 190, Nr. 1141 (1992).
- Davey, Peter. »Cosmic Sunflower.« *Architectural Review* 194, Nr. 1158 (1993a): S. 72–73.
- Davey, Peter, Hg. »Education.« *Architectural Review* 194, Nr. 1158 (1993b).
- Davey, Peter. »Back to School.« *Architectural Review* 197, Nr. 1178 (1995a): S. 4–5.
- Davey, Peter, Hg. »Formative Years.« *Architectural Review* 197, Nr. 1178 (1995b).
- Davey, Peter. »The sunflower opens.« *Architectural Review* 197, Nr. 1185 (1995c): S. 11–12.
- Davey, Peter, Hg. »Building for Education.« *Architectural Review* 199, Nr. 1192 (1996a).
- Davey, Peter. »School Terms.« *Architectural Review* 199, Nr. 1192 (1996b): S. 4–5.
- Davey, Peter. »Bring Back People Power.« *Architectural Review* 202, Nr. 1209 (1997): S. 18.
- Davey, Peter. »Architecture and Education.« *Architectural Review* 211, Nr. 1263 (2002a): S. 42–43.
- Davey, Peter, Hg. »Learning.« *Architectural Review* 211, Nr. 1263 (2002b).
- Davey, Peter, Hg. »Edifying Education.« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004).
- Davey, Peter und Catherine Slessor. »Schools for Thought.« *Architectural Review* 194, Nr. 1158 (1993): S. 15.
- Davidoff, Paul. »Advocacy and Pluralism in Planning.« *Journal of the American Institute of Planners* 31, Nr. 4 (1965): S. 331–338.
- Davidoff, Paul. »Advocacy and Pluralism in Planning.« In *A Reader In Planning Theory*. Hg. von Andreas Faludi. 1st ed., S. 277–96. Oxford, New York: Pergamon Press, 1973.
- Debord, Guy. »Situationistische Position zum Verkehr.« *Situationistische Internationale*, Nr. 3 (1959).
- Debord, Guy. *Rapport über die Konstruktion von Situationen und die Organisations- und Aktionsbedingungen der internationalen situationistischen Tendenz und andere Schriften*. 1. Aufl. Flugschrift 23. Hamburg: Edition Nautilus Verlag Schulenburg, 1980.
- Debord, Guy. *Die Gesellschaft des Spektakels*. Critica Diabolis 65. Berlin: Edition Tiamat, 1996.
- Debord, Guy, Hg. *Potlatch 1954–1957: Informationsbulletin der Lettristischen Internationale*. Dt. Erstveröff., 1. Aufl. Critica Diabolis 98. Berlin: Tiamat, 2002.
- Debord, Guy und Gil Wolman. »Gebrauchsanweisung für die Zweckentfremdung.« In *Der Beginn einer Epoche: Texte der Situationisten*. Hg. von Roberto Ohrt. 1. Aufl., S. 20–6. Hamburg: Edition Nautilus, 1995.
- Delitz, Heike. *Architektursoziologie*. Einsichten. Bielefeld: transcript, 2009.
- Delitz, Heike. *Gebaute Gesellschaft: Architektur als Medium des Sozialen*. Sozialwissenschaften 2010. Frankfurt a.M.: Campus, 2010a.

- deMarrais, Kathleen. »Educational Anthropology« in *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Hg. von Eugene F. Provenzo, John Renaud und Asterie B. Provenzo, S. 288–96. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2009.
- Denison, Edward F. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development, 1962.
- Depaepe, Mate und Bregt Henkens. »The History of Education and the Challenge of the Visual.« *Paedagogica Historica* 36, Nr. 1 (2000): S. 10–17.
- Dewey, John. »The School and Society« in *The Middle Works 1899–1901*. Hg. von John Dewey. 15 Bde., S. 1–109 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976.
- Dewey, John und Evelyn Dewey. *Schools of Tomorrow*. 9. Aufl. New York: The Knickerbocker Press, 1919.
- Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland. »Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Lattmann, Weißkirchen (Wiesloch), Dr. Meinecke (Hamburg), Büchner (Speyer), Dr. Enders, Kretkowski, Peiter, Dr. Staudt, Dr. Steger, Thüsing, Voigt (Frankfurt), Wüster, Frau Schuchardt, Dr.-Ing. Laermann, Schäfer (Mainz), Möllemann, Hölscher und der Fraktionen der SPD, FDP zur Bildungspolitik.« 8/1703.
- Diederich, Jürgen, Christoph Wulf und Ursula Diederich. *Gesamtschulalltag: Die Fallstudie Kierspe; Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen*. Schule und Weiterbildung Reihe 1. Paderborn: Schöningh, 1979.
- Doan Truc, Quynh, Tan Nguyen Minh, Tri Hua Tran Minh, Hien Dang The, Duong Nguyen Dinh Que, Phuc Nguyen Vinh und Tay Ho Son. »Citizen Rights in Planning.« *ARCH+*, 2016, 146–147.
- Dohle, A., Adalbert Evers, Cornelius van Geisten, U. Wegener und Z. Szankay. »Bedingungen und Perspektiven der Stadtteilarbeit.« *ARCH+*, Nr. 15 (1972): S. 21–77.
- Donoghue, Dónal O. »James always hangs out here: making space for place in studying masculinities at school.« *Visual Studies* 22, Nr. 1 (2007): S. 62–73.
- Döring, Jörg und Tristan Thielmann. »Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen.« In *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Hg. von Jörg Döring und Tristan Thielmann. 2., unveränderte Auflage 2009, S. 7–45. Bielefeld: transcript, 2008a.
- Döring, Jörg und Tristan Thielmann, Hg. *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 2., unveränderte Auflage 2009. Bielefeld: transcript, 2008b.
- Dreesmann, H. »Bauliche und physikalische Faktoren der Schulökologie und ihre Beziehung zum Verhalten.« *Unterrichtswissenschaft* 11, Nr. 2 (1983): S. 149–165.
- Dressel, Wilhelm. »Schulraumnot und Schulbau: Ein Internationales Problem.« *International Review of Education* 2, Nr. 3 (1956): S. 335–344.
- Dressel, Wilhelm. »Schulen im Grün.« *Garten und Landschaft* 73 (1963): S. 137–151.
- Drewelow, Horst. *Die Schule der Zukunft: Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztageserziehung*. Berlin: Volk u. Wissen, 1962.
- Dreyer, Claus. »Über das Interpretieren von Architektur.« *Wolkenkuckuckuksheim* 2, Nr. 2 (1997).

- Dreyer, Claus. »Strukturelle Ansätze in der Architekturtheorie der sechziger und siebziger Jahre.« In *Strukturelle Architektur*. Hg. von Cornelia Leopold und Joaquín M. Warmburg, S. 37–54. Bielefeld: transcript, 2012.
- Ecarius, Jutta and Martina Löw, Hg. *Raumbildung Bildungsräume: Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1997.
- Edding, Friedrich. »Bildung und Wirtschaft. Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesens.« *International Review of Education*, Nr. 1 (1960): S. 129–140.
- Edding, Friedrich. *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*. 1. Aufl. Freiburg i. B.: Rombach, 1963.
- Edding, Friedrich. »Schätzungen des Baubedarfs für Schulen (1961–1980).« In »Schulbau durch Vorfertigung.« Hg. von Rationalisierungs-Gemeinschaft Bauwesen im RKW (1966): S. 5.
- Edding, Friedrich. *Auf dem Wege zur Bildungsplanung*. Das pädagogische Forum 73. Braunschweig: Westermann-Taschenbuch, 1970.
- Edensor, Tim. »Walking in the British Countryside: Reflexivity, Embodied Practices and Ways to Escape.« *Body & Society* 6, 3–4 (2000): S. 81–106.
- Edensor, Tim. »Walking Through Ruins.« In Ingold; Vergunst, *Ways of Walking*, S. 123–41.
- Egger, Rudolf und Sandra Hummel. *Lernwelt Schulweg: Sozialräumliche Annäherungen an ein Alltagsphänomen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016.
- Eigenmann, Philip und Markus Rieger-Ladich. »Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.« In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Hg. von Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas. 1. Aufl., S. 223–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Ellis, Charlotte. »Walter's way.« *Architectural Review* 181, Nr. 1081 (1987): S. 77–81.
- Erben, Dietrich. *Architekturtheorie: Eine Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck, 2017.
- Erben, Dietrich, Hg. *Buch als Entwurf: Eine Geschichte der Architekturtheorie und Textgattungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Wilhelm Fink, 2018.
- Evans, James und Phil Jones. »The walking interview: Methodology, mobility and place.« *Applied Geography* 31, Nr. 2 (2011): S. 849–858.
- FABRIC – Planung als Plattform. Ein Projekt der Schöpflin Stiftung. *Broschüre*. Lörrach, 2017.
- Farrelly, Elizabeth M. »Community Architecture. Contradiction in Terms?.« *Architectural Review* 181, Nr. 1081 (1987): S. 26–31.
- Faulenbach, Bernd. »Die Gedenkstätten Sachsenhausen und Ravensbrück als pädagogische Räume.« In Jelic; Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, S. 521–34.
- Feldtkeller, Christoph. »Nutzungsplanung und Nutzungsstudium.« *ARCH+*, Nr. 17 (1973a): S. 11–33.
- Feldtkeller, Christoph. *Der architektonische Raum: eine Fiktion. Annäherung an eine funktionale Betrachtung*. Bauwelt-Fundamente 83: Architekturgeschichte, Architekturtheorie. Braunschweig: Vieweg, 1989.
- Feldtkeller, Christoph und Dietrich Keil. »Diskussion: Alle mal pattern! oder Zur Idiotiekritik.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 61–62.
- Feldtkeller, Christoph, Dietrich Keil und François Kerschkamp. »Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 53–55.

- Feldtkeller, Christoph und François Kerschkamp. »Anmerkungen zur Anwendung des Verfahrens durch das Preisgericht beim Wettbewerb für das ländliche Bildungszentrum Markdorf: Zur Kritik des Preisgerichts an dem Verfahren.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 55–56.
- Feldtkeller, Christoph, François Kerschkamp und Dietrich Keil. »Verfahren zur Beurteilung von Wettbewerbsentwürfen.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 53–56.
- Fergusson, Bernard. *Eton Portrait*. London: John Miles, 1937. Photographs by László Moholy-Nagy.
- Fezer, Jesko. *Planungsmethodik gestern*. Disko 6. Nürnberg: A42.org/AdbK Nürnberg, 2007.
- Fezer, Jesko. »Soft Cops und Anwaltsplanung: Planungspolitik oder die Politik der Methode (1962–1973).« In Mareis; Held; Joost, *Wer gestaltet die Gestaltung?*, S. 43–62.
- Fezer, Jesko. »Jürgen Joedickes Planungsmethodik: Die Funktionalisierung der Architekturtheorie.« In Gribat; Misselwitz; Görlich, *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte um 1968*, S. 261–80.
- Fezer, Jesko und Mathias Heyden, Hg. *Hier entsteht: Strategien partizipativer Architektur und räumlicher Aneignung*. MetroZones 3. Berlin: b-books, 2004.
- Fietz, Yvonne. »Park Fiction Kunst? Interview mit Margit Czenki, Dirk Mescher, Christoph Schäfer und Sabine Stövesand.« *querlight. Zeitschrift für kulturelle Initiativen* 09, Nr. 26 (2002).
- Finkelpearl, Tom. *What We Made: Conversations on Art and Social Cooperation*. Durham: Duke University Press, 2013.
- Fischer, Alfred, Hg. »Neue Wege im Schulbau.« Nr. 2 (1953) *Badische Werkkunst*.
- Fitzgerald, D. J. »Poor Participation.« *Architectural Review* 154, Nr. 922 (1973): S. 403.
- Fletcher, Colin. *The Challenges of Community Education: A Biography of Sutton Centre*. Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham, 1983.
- Förster, Kim. »The Green IBA: On a Politics of Renewal, Ecology, and Solidarity.« *Candide*, Nr. 11 (2019): S. 9–50.
- Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1975/1976.
- Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses*. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 1991.
- Foucault, Michel. »Andere Räume.« In *Short Cuts*. Hg. von Peter Gente, Heidi Paris und Martin Weinmann. 1. Aufl., S. 20–38. *Short cuts* 3. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, 2001.
- Foucault, Michel. »Das Denken von Außen.« In *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits*. 4 Bde., S. 670–97 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.
- Frese, Matthias, Julia Paulus und Karl Teppe, Hg. *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch: Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*. Forschungen zur Regionalgeschichte. Paderborn: Schöningh, 2003.
- Fritsche, Caroline, Peter Rahn und Christian Reutlinger. *Quartier macht Schule: Die Perspektive der Kinder*. 1. Aufl. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Froschauer, Eva M. »Architekturzeitschrift: Enzyklopädisches, spezielles, selektives und manifestierendes Wissen, oder: Architektur als vermittelte Mitteilung.« In *Die Medi-*

- en der Architektur*. Hg. von Wolfgang Sonne, S. 275–301. München: Deutscher Kunstverlag, 2011.
- Fuchs, Peter und Franz Hoegl. »Die Schrift der Form.« In *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Hg. von Bernhard Pörksen. 1. Aufl., S. 175–207. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011.
- Fuhlrott, Rolf. *Deutschsprachige Architektur-Zeitschriften: Entstehung und Entwicklung der Fachzeitschriften für Architektur in der Zeit von 1789 – 1918; mit Titelverzeichnis und Bestandsnachweisen*. Berlin: De Gruyter, 1975.
- Gadamer, Hans-Georg. »Bildkunst und Wortkunst.« In Boehm, *Was ist ein Bild?*, S. 90–104.
- Gaestel, Allyn. »Things Fall Apart.« *The Atavist Magazine*, Nr. 76 (2018).
- Garland, Christopher. »The Visual Rhetoric of «Voluntourists» and Aid Workers in Post-Earthquake Haiti.« *Social and Economic Studies* 64, 3/4 (2015): S. 79–102.
- Gatti, Mirko, Stefan Gruber, Christian Hiller, Max Kaldenhoff, Elke aus dem Moore, Anh-Linh Ngo und Christine Rüb, Hg. »Kuratorisches Statement.« *ARCH+*, Nr. 232 (2018): S. 1.
- Geddes, Patrick. *Cities in Evolution: An Introduction to the Town Planning Movement and to the Study of Civics*. London: Williams & Norgate, 1915.
- Gefroi, Claas. »Die gewundene Straße des Lernens.« *Bauwelt*, 29–30 (2013): S. 42–47.
- George-Barz, Katharina. »Bürgerbeteiligung in der Südlichen Friedrichstadt.« *ARCH+*, Nr. 66 (1982): S. 40.
- Ghafoor-Zadeh, Dana. »Fußboden.« In Hasse; Schreiber, *Räume der Kindheit*, S. 77–82.
- Giddens, Anthony. *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Campus-Verlag, 1997.
- Glancey, Jonathan. »Learning From Lagos.« *Architectural Review* 234, Nr. 1399 (2013): S. 64–71.
- Glasse, Georg und Florian Weber. »Die Stigmatisierung der banlieues in Frankreich seit den 1980er Jahren als Verräumlichung und Ethnisierung gesellschaftlicher Krisen.« *Europa Regional* 20, 2–3 (2014): S. 63–75.
- Goetze, Rolf, Robert Goodman, Peter Grenell, Carl Linn, Peattie, Lisa, Terner, Donald und John Turner, Hg. »Architecture of Democracy.« *Architectural Design*, Nr. 8 (1968): S. 354.
- Göhlich, Michael. *Die pädagogische Umgebung: Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.
- Göhlich, Michael. *Offener Unterricht – Community education – Alternativschulpädagogik – Regiopädagogik: Die neuen Reformpädagogiken: Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim: Beltz, 1997.
- Göhlich, Michael. »Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss.« In Böhme, *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, S. 89–102.
- Göhlich, Michael und Monika Wagner-Willi. »Rituelle Übergänge im Schulalltag.« In *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Hg. von Christoph Wulf et al., S. 119–204. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001.
- Gollnow, Barbara und Volker Petersen. *Neue Schulbauten: Architektonische Qualitäten und Nutzung an zehn Schulen: Eine empirische Untersuchung* Studien 32. Berlin: Schulbauinstitut der Länder, 1976.

- Gollwitzer, Gerda. *Schulen im Grünen*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Gartenkunst und Landschaftspflege 1. München: Callwey, 1956.
- Grabau, Christian. »Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen« in *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*. Hg. von Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken, S. 157–75. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- Grabau, Christian und Markus Rieger-Ladich. »Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie.« In *Grenzerfahrungen: Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Hg. von Malte Brinkmann und Kristin Westphal, S. 87–110. Räume in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 2015.
- Gregory, Rob. »Learning Curve.« *Architectural Review* 223, Nr. 1326 (2007): S. 32–39.
- Gribat, Nina. »Selbstorganisiertes und Politisches Lernen und Lehren in der Architektur an der TU Berlin um 1968.« In Gribat; Misselwitz; Görlich. *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte um 1968*, S. 325–38.
- Gribat, Nina und Manuel Lutz. »Planung und Partizipation: Zwischen Emanzipation, Kollaboration und Vereinnahmung.« In *Raumproduktionen*. Hg. von Anne Vogel-pohl et al. 1. Auflage, S. 81–99. Raumproduktionen Band 26. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2018.
- Gribat, Nina, Philipp Misselwitz und Matthias Görlich, Hg. *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte um 1968*. Leipzig: Spector Books OHG, 2017a.
- Gribat, Nina, Philipp Misselwitz und Matthias Görlich. »Zeitzeugen und Fundstücke.« In Gribat; Misselwitz; Görlich, *Vergessene Schulen. Architekturlehre zwischen Reform und Revolte um 1968*, S. 17–243.
- Grimshaw, Roger, Dorothy Hobson und Paul E. Willis. »Introduction to Ethnography at the Centre.« In *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*. Hg. von Stuart Hall et al., S. 61–5. London: Unwin Hyman, 1980.
- Groebe, Annemarie von der. »Nischen, Ecken, geheime Stellen: Heimliche Orte im Kinderleben.« In *Räume bilden: Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie*. Hg. von Gerold Becker, Johannes Bilstein und Eckart Liebau, S. 161–74. Neue Sammlung. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997.
- Gross, Roland, Hg. »Unterrichtsreform und Klassenraum.« *Architektur Wettbewerbe*, Nr. 36 (1963).
- Gruber, Stefan. »Wassersiedlung in Lagos: Die Handlungsmacht der Architektur in einer Squattersiedlung auf dem Wasser problematisieren.« *ARCH+*, Nr. 232 (2018): S. 108–109.
- Gruber, Stefan und Anh-Linh Ngo. »Die umkämpften Felder des Gemeinschaftens.« *ARCH+*, Nr. 2018 (232): S. 4–5.
- Gruber, Stefan und Anh-Linh Ngo, Hg. »An Atlas of Commoning. Orte des Gemeinschaftens.« *ARCH+*, Nr. 232 (2018).
- Hackelsberger, Christoph. *Die aufgeschobene Moderne: Ein Versuch zur Einordnung der Architektur der Fünfziger Jahre*. Kunstgeschichte und Gegenwart. München: Deutscher Kunstverlag, 1985.
- Hagner, Michael, Erich Hörl und Claus Pias, Hg. *Die Transformation des Humanen: Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2008.

- Hall, Stuart. »Wer braucht Identität?« In *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hg. von Juha Kovisto und Andreas Merckens, S. 167–87. Hamburg: Argument, 2004.
- Hamm, Oliver G., »Blaues Wunder.« *Bauwelt*, Nr. 3 (1997): S. 104–109.
- Han, Byung-Chul. *Die Errettung des Schönen*. Frankfurt a.M.: S. Fischer, 2015.
- Hannig, Nicolai. »Georg Picht: Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit.« *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 66, Nr. 4 (2018): S. 617–644.
- Harris, Mary E. *The Arts at Black Mountain College*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1987.
- Harris, Steven and Deborah Berke, Hg. *Architecture of the everyday*. 1. ed. Yale Publications on Architecture. New York: Princeton Architectural Press, 1997.
- Hartbaum, Verena. »Kommunikativen Handelns, Theorie des.« *ARCH+*, Nr. 221 (2015): S. 90–91.
- Hasse, Jürgen and Verena Schreiber, Hg. *Räume der Kindheit: Ein Glossar*. 1. Auflage. Bielefeld: transcript, 2019.
- Hatje, Gerd, Hubert Hoffmann und Karl Kaspar, Hg. *Neue deutsche Architektur*. Stuttgart: Hatje, 1956.
- Häußermann, Hartmut, Wulf Hopf und Walter Siebel. »Ist der Soziologenmarkt gesättigt?« *ARCH+*, Nr. 32 (1977): S. 25–32.
- Hellweg, Uli. »Stadt-Bildung: Prolog« in Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Metropole: Bilden*, S. 6–19.
- Hentig, Hartmut von. *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg: Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg H. 1). Stuttgart: Klett, 1971.
- Herrmann, Ina. »Die Entgrenzung des Pädagogischen: Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materialer Schließung.« In Schöning; Schmidlein-Mauderer, *Gestalten des Schulraums*, S. 183–96.
- Herrmann, Ina. *Vandalismus an Schulen: Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Herrmann, Ina. »Schule.« In Hasse; Schreiber, *Räume der Kindheit*, S. 290–5.
- Hertzberger, Hermann, »Apollo Schools Amsterdam.« *Architectural Design* 54, 11/12 (1984): S. 23–26.
- Herzog, Klaus. *Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau*. Berlin, 1965a.
- Herzog, Klaus. *Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau*. Studien und Berichte 4. Berlin, 1965b. Übersetzung der Kostenstudie des Ministry of Education, 2. Auflage, London 1957.
- Hickox, M. S. H. »The Marxist Sociology of Education: A Critique.« *The British Journal of Sociology* 33, Nr. 4 (1982): S. 563–578.
- Hierzer, Eva M. und Philipp M. Schörkhuber. »Infrastructural Critique. The Upside-Down of the Bottom-Up: A Case Study on the IBA Berlin 84/87.« *Footprint* 7, Nr. 13 (2013): S. 115–122.
- Higgott, Andrew. *Mediating Modernism: Architectural Cultures in Britain*. Hoboken: Taylor & Francis, 2007.
- Hitchings, Russell und Verity Jones. »Living with plants and the exploration of botanical encounter within human geographic research practice.« *Ethics, Place & Environment* 7, 1–2 (2004): S. 3–18.

- Hnilica, Sonja. *Disziplinierte Körper: Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien: Edition Selene, 2003.
- Hochmuth, Hanno. *Kiezgeschichte: Friedrichshain und Kreuzberg im geteilten Berlin*. Geschichte der Gegenwart Band 16. Göttingen: Wallstein, 2017.
- Hockerts, Hans G., »Einführung zur Sektion III: Planung als Reformprinzip.« In Frese; Paulus; Teppe, *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch*, S. 249–57.
- Hofmann, Susanne. *Partizipation macht Architektur: Die Baupiloten – Methode und Projekte*. Berlin: Jovis, 2014.
- Holert, Tom and Marion von Osten, Hg. *Das Erziehungsbild: Zur visuellen Kultur des Pädagogischen*. Schriften der Akademie der Bildenden Künste Wien 11. Wien: Schlebrügge, 2010a.
- Holert, Tom and Marion von Osten. »Einführung.« In *Das Erziehungsbild: Zur visuellen Kultur des Pädagogischen*. Hg. von Tom Holert und Marion von Osten, S. 9–43. Schriften der Akademie der Bildenden Künste Wien 11. Wien: Schlebrügge, 2010b.
- Holm, Andrej. »Sozialwissenschaftliche Theorien zu Raum und Fläche.« UFZ-Bericht 26 Unveröffentlichtes Manuskript, 2004.
- Hoppe-Sailer, Richard, Cornelia Jöchner und Frank Schmitz. »Einführung.« In *Ruhr-Universität Bochum: Architekturvision der Nachkriegsmoderne*. Hg. von Richard Hoppe-Sailer, Cornelia Jöchner und Frank Schmitz, S. 9–11. Berlin: Gebrüder Mann, 2015a.
- Hoppe-Sailer, Richard, Cornelia Jöchner und Frank Schmitz, Hg. *Ruhr-Universität Bochum: Architekturvision der Nachkriegsmoderne*. Berlin: Gebrüder Mann, 2015b.
- Hörl, Erich und Michael Hagner. »Überlegungen zur kybernetischen Transformartion des Humanen.« In Hagner; Hörl; Pias, *Die Transformation des Humanen*, S. 7–37.
- Howard, James L. »Factors in School Vandalism.« *Journal of Research and Development in Education*, Nr. 11 (1978): S. 53–63.
- Huber, Hans D. »Interview mit Niklas Luhmann.« *Texte zur Kunst* 1, Nr. 4 (1991): S. 121–133.
- Hübner, Peter. »Kemal Özcül's acceptance speech.« In Blundell-Jones; Petrescu; Till, *Architecture and Participation*, S. 177–85.
- Hübner, Peter, Cornelia Suhan und Peter Blundell-Jones. *Kinder Bauen ihre Schule: Peter Hubner, Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen*. Stuttgart, London: Axel Menges, 2005.
- Hughes, Francesca. *The Architecture of Error: Matter, Measure, and the Misadventures of Precision*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2014.
- Hummelsheim, Stefan und Dieter Timmermann. »Humankapital und Bildungsrendite – Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften« in *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Hg. von Heiner Barz, S. 123–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 2010.
- Hüther, Gerald. *Kommunale Intelligenz: Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2013.
- Imdahl, Max, »Ikonik: Bilder und ihre Anschauung.« In *Was ist ein Bild?* Hg. von Gottfried Boehm, S. 300–24. München: Wilhelm Fink, 1994.
- Ingold, Tim. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2011.
- Ingold, Tim and Jo L. Vergunst, Hg. *Ways of Walking: Ethnography and Practice on Foot*. Anthropological studies of creativity and perception. Farnham: Ashgate, 2008.

- Institut für Schulbau. »Werkstattbericht 2: Aus der Arbeit des Instituts für Schulbau der Universität Stuttgart.« *Architektur Wettbewerbe*, Nr. 60 (1969): S. 77–123.
- Institut für Schulbau. »Werkstattbericht 4: IfS 1970/1. Aus der Arbeit des Instituts für Schulbau der Universität Stuttgart.« *Architektur Wettbewerbe*, Nr. 67 (1971): S. 1–13.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH. *Bildungszentrum Tor zur Welt: Internationaler Realisierungswettbewerb mit innovativem Beteiligungsverfahren; Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Sabine Metzger. Die neue Weltklasse – Bildungsoffensive Elbinseln. Hamburg: IBA, 2009a.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH. *Bildungszentrum Tor zur Welt: Gestaltet eure Mitte: Ideenwettbewerb zur Gestaltung einer öffentlichen Platzfläche mit innovativem Beteiligungsverfahren; Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Sabine Metzger. Hamburg: IBA Hamburg, 2009b.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, Hg. *Metropole: Bilden*. Metropolis. Berlin: Jovis, 2009.
- Jacobs, Jane. *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Vintage Books, 1992.
- James Maude Richards. *Memoirs of an Unjust Fella*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1980.
- Jax, Lothar. »Gemeinsam Planen und Bauen in der Gruppe: Erfahrungen beim Selbsthilfefeprojekt Haus-Heyden-Hof.« *ARCH+*, 1985, 55–62.
- Jelich, Franz-Josef and Heidemarie Kemnitz, Hg. *Die pädagogische Gestaltung des Raums: Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.
- Jencks, Charles. *The Iconic Building: The Power of Enigma*. London: Frances Lincoln, 2005.
- Jenkins, Paul and Leslie Forsyth, Hg. *Architecture, Participation and Society*. London, New York: Routledge, 2010.
- Jenkins, Paul, Joanne Milner und Tim Sharpe. »A brief historical review of community technical aid and community architecture« in *Architecture, Participation and Society*. Hg. von Paul Jenkins und Leslie Forsyth, S. 23–38. London, New York: Routledge, 2010.
- Jessen, Ralph. »Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre.« In *Aufbruch in die Zukunft: Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel; DDR, ČSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Hg. von Heinz-Gerhard Haupt, S. 209–32. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2004.
- Jochinke, Ute. »Zum Verhältnis von Architektur und Pädagogik im DDR-Schulbau der 50er Jahre« in *Grammatik sozialistischer Architekturen: Lesarten historischer Städtebauforschung zur DDR*. Hg. von Ingrid Apolinarski, Harald Bodenschatz und Holger Barth, S. 149–57. Berlin: Reimer, 2001.
- Jochinke, Ute. »Paläste für die sozialistische Erziehung – DDR-Schulbauten der frühen 50er Jahre.« In Jelich; Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, S. 287–302.
- Jodidio, Philip. *Architecture Now! 10*. Cologne: Taschen, 2015.
- Jonas, Wolfgang. »Vorwort zur Neuauflage.« In *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer*. Hg. von Wolf Reuter und Wolfgang Jonas, S. 6–7. Board of International Research in Design. Basel: Birkhäuser, 2013.
- Juckel, Lothar. »Plädoyer für einen neuen Schulbau.« In *Baut Schulen! Schulbau als pädagogische Aufgabe: Bericht über den Tag des Schulbaus anlässlich der 2. Internationalen Schulaus-*

- stellung in Dortmund am 8. Juni 1967, 7, veranstaltet vom Schulbauinstitut und der Stadt Dortmund. Hg. von Schulbauinstitut der Länder in Berlin, S. 4–14. Schriften des Schulbauinstituts 12.
- Kähler, Gert. »... dass der Mensch was lernen muss«: Staat, Schule, Schulhaus – ein historischer Rückblick.« In Wüstenrot Stiftung, *Schulen in Deutschland*, S. 12–35.
- Kajetzke, Laura und Markus Schroer. »Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung.« In Böhme, *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, S. 299–314.
- Kalben, Theda von. »Das Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹: Neue Bildungsräume für die Elbinseln.« In Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Metropole: Bilden*, S. 138–47.
- Kallipoliti, Lydia. »Interview with Robin Middleton.« In Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 441–4.
- Kaplan, Marshall. »Advocacy and the Urban Poor.« *Journal of the American Institute of Planners* 35, Nr. 2 (1969): S. 96–101.
- Karim, Farhan, Hg. *The Routledge Companion to Architecture and Social Engagement*. New York: Routledge, 2018.
- Karmann, Peter. *Die Wahrnehmung von baulich-räumlicher Umwelt bei Kindern: E. Unters. zum Vorstellungsbild d. Klassenzimmers*. Europäische Hochschulschriften Reihe 6 164. Frankfurt a.M.: Lang, 1986. Zugl.: Regensburg, Univ., Diss.
- Kaufmann, Vincent. »Guy Debord: Die Revolution im Dienst der Poesie.« *Jungle World*, 2003. 52, Supplement der Wochenzeitung Jungle World.
- Kazi, Olympia. »Interview with Andrea Branzi.« In Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 249–64.
- Keddie, Nell. »The Organization of Classroom Knowledge.« *English in Education* 5, Nr. 2 (1971): S. 63–68.
- Keller, Reiner. *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 2008.
- Kelly, Robert L. und David H. Thomas. *Archaeology*. 5. Aufl. Belmont: Wadsworth/Cengage Learning, 2010.
- Kemnitz, Heidemarie. »Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.« In Crotti; Osterwalder, *Das Jahrhundert der Schulreformen*, S. 251–81.
- Kemnitz, Heidemarie. »Zwischen Unterrichtsgroßraum und Klassenzimmer – Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule.« In *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Hg. von Joachim Kahlert, Kai Nitsche und Klaus Zierer, S. 59–76. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.
- Kemp, Wolfgang. *Geschichte der Fotografie: Von Daguerre bis Gursky*. 1. Auflage. Beck'sche Reihe 2727. München: C.H.Beck, 2011.
- Khatib, Abdelhafid. »Versuch einer psychogeographischen Beschreibung der Pariser Hallen.« *Situationistische Internationale*, Nr. 2 (1958).
- Kieser, Clemens. »Ordnung muss sein.« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 15.02.2000.
- Klement, Christa. *Gemeinwesenorientierte Erziehung und Bildung im Sinne von community education als Antwort auf gesellschaftspolitische Herausforderungen der Gegenwart: Eine Analyse des Bedarfs und der Implementationsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der spezifi-*

- schen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West). Ethnien, Regionen, Konflikte 2. Frankfurt a.M.: Lang, 1990. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1989.
- Klika, Dorle. »Erlaubte und verbotene Räume. Der erinnerte Raum in Autobiographien.« In Jelich; Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, S. 207–20.
- Klockhaus, Ruth und Brigitte Habermann-Morbey. »Sachzerstörungen an Schulen und schulischer Umwelt.« *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, Nr. 16 (1984): S. 47–56.
- Klockhaus, Ruth und Brigitte Habermann-Morbey. *Psychologie des Schulvandalismus*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 1986.
- Klünker, Heike. »Schulbaudiskussion und Schulbauforschung in Deutschland.« *Bildung und Erziehung* 47, Nr. 1 (1994): S. 5–17.
- Knabb, Ken, Hg. *Situationist International Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets, 2006.
- Knodt, Reinhard. »Höhle.« In Hasse; Schreiber, *Räume der Kindheit*, S. 95–100.
- Koelle, H. H., »Sozio-ökonomisches Modell des Planeten Erde (>SEMPE<).« *ARCH+*, Nr. 1 (1968): S. 55–64.
- Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. »Kongressprogramm. Räume für Bildung. Räume der Bildung.« 25. DGfE-Kongress vom 13.–16.03.2016.
- König, Anne. »Der Kindergarten der Leipziger Baumwollspinnerei. Auf den Spuren von Karola Bloch.« In *Karola Bloch – Architektin, Sozialistin, Freundin: Eine Neuentdeckung des Wirkens der Bauhaus-Schülerin*. Hg. von Irene Scherer. 1. Aufl., S. 212–25. Talheimer Sammlung kritisches Wissen 28. Mössingen-Talheim: Talheimer, 2010.
- Kozlovsky, Roy. »Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction.« In *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children*. Hg. von Marta Gutman und Ning de Coninck-Smith, S. 171–90. The Rutgers series in childhood studies. New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press, 2008.
- Kraft, Sabine. »Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis.« *Zeitschrift für Pädagogik* 45, Nr. 6 (1999): S. 833–845.
- Kraft, Sabine, Nikolaus Kuhnert und Günther Uhlig. »In memoriam. Marc Fester.« *ARCH+*, Nr. 151 (2000): S. 10.
- Krämer, Karl, Hg. »Tendenzen im Schulbau: Trends in School Design.« *Architektur Wettbewerbe*, Nr. 51 (1967).
- Krämer, Karl, Hg. *Schulbau für morgen. Schoolbuilding for the Future*. Unter Mitarbeit von Heinz Krehl und Eugen Bauer. Stuttgart: Karl Krämer, 1969.
- Krämer, Stefan. »Der Schulbau in Deutschland im Spiegel der Statistik.« In Wüstenrot Stiftung, *Schulen in Deutschland*, S. 68–85.
- Krammer, André und Christian Kühn. »Der erratische Zustand der Realität: André Krammer und Christian Kühn im Gespräch mit Yona Friedman.« *dérive*, Nr. 25 (2006): S. 30–32.
- Kraushaar, Wolfgang. »»Unter den Talaren...« Ein Gespräch mit Wolfgang Kraushaar über den Antiakademismus der Studentenbewegung.« *Mittelweg* 36 26, 4–5 (2017): S. 168–189.
- Kricke, Meike, Kersten Reich, Lea Schanz und Jochem Schneider. *Raum und Inklusion: Neue Konzepte im Schulbau*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz, 2018.

- Kronauer, Martin. *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt a.M., New York: Campus, 2002. Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 2001.
- Kuchenmüller, Reinhard. »Schulbau, Aufgaben und Ausgaben.« *Bauen + Wohnen | Construction + Habitation | Building + Home: Internationale Zeitschrift* 21, Nr. 10 (1967): S. 1–10.
- Kuchenmüller, Reinhard and François Kerschkamp, Hg. »Ingenieurschulen. Engineering Schools.« Nr. 47 (1966) *Architektur Wettbewerbe*.
- Kücker, Wilhelm. »Die neuen Schulen.« *Bauen und Wohnen*, Nr. 9 (1977): S. 333–337.
- Kühl, Jana, »Walking Interviews als Methode zur Erhebung alltäglicher Raumproduktionen.« *Europa Regional*, Nr. 2 (2016): S. 35–48.
- Kühn, Christian. »Rationalisierung und Flexibilität: Schulbaudiskurse der 1960er und 70er Jahre.« In Böhme, *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, S. 283–98.
- Kuhnert, Nikolaus, Stephan Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh. »50 Jahre ARCH+: Projekt und Utopie: Nikolaus Kuhnert im Gespräch mit Stephan Becker, Kristina Herresthal und Anh-Linh Ngo.« *ARCH+*, Nr. 229 (2017): S. 7–19.
- Kuhnert, Nikolaus, Anh-Linh Ngo, Martin Luce und Carolin Kleist, Hg. »Situativer Urbanismus: Zu einer beiläufigen Form des Sozialen.« *ARCH+*, Nr. 183 (2007).
- Kuhnert, Nikolaus, Anh-Linh Ngo und Günther Uhlig, Hg. »Arch+. Mediadaten 2019 Print + Online. Redaktionsplan. Anzeigen-Preisliste.« (2019).
- Kusenbach, Margarethe. »Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool.« *Ethnography* 4, Nr. 3 (2003): S. 455–485.
- Küsgen, Horst. »Entscheidungsverfahren der Bauplanung.« *ARCH+*, Nr. 4 (1968): S. 27–34.
- Laage, Gerhaart. »Architektur bekommt nur Sinn durch Menschen.: Ansätze einer nutzerorientierten Theorie der Architekturplanung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ein Beitrag zum Stadtmarketing Anfang des 21. Jahrhunderts?« Dissertation HCU HafenCity Universität, 2009.
- Lange, Hermann. »Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit: zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens,« Philosophische Fakultät Universität Hamburg, 1967.
- Lauer, David. »Leiblichkeit und Begrifflichkeit. Überlegungen zum Begriff der Wahrnehmung nach McDowell und Merleau-Ponty.« In *Wahrnehmen, Fühlen, Handeln: Phänomenologie im Wettstreit der Methoden*. Hg. Von Karl Mertens, S. 365–81. Münster: Mentis, 2013.
- Le Corbusier. *Towards a New Architecture*. 1931. Dover Books on Architecture. New York : Dover Publications, 1986.
- Lefebvre, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L'Arche, 1958.
- Lepik, Andreas, Hg. *Afritecture: Bauen mit der Gemeinschaft*. Ostfildern: Hatje Cantz, 2013.
- Lessenich, Stephan. »Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft.« In *Soziologie – Kapitalismus – Kritik: Eine Debatte*. Hg. von Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, S. 126–79. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2009.
- Lippuner, Roland und Julia Lossau. »In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften.« In Mein; Rieger-Ladich, *Soziale Räume und kulturelle Praktiken*, S. 47–63.
- Löw, Martina. *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.

- Luley, Michael. *Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus: Vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Erziehungskonzeptionen und Praxis Band 47. Frankfurt a.M., Bern: Peter Lang, 2000.
- Lütke Daldrup, Engelbert, Philipp Oswalt und Kilian Enders. »Die Durchschlagskraft des sektoralen Diskurses.« *ARCH+*, Nr. 233 (2018): S. 208–2013.
- Maguire, Robert und Keith Murray. *Humanes Bauen. Schulen, Studentenhäuser, Kirchen, Wohnhäuser*. Bielefeld: Kunsthalle Bielefeld, 1975.
- Magyar-Haas, Veronika und Susann Fegter. »Spiegel-Bilder als Heterotopien: Bildungstheoretische Lesarten von ethnographischen Tanzbeobachtungen.« In *Verkörperte Heterotopien*. Hg. von Bettina Wuttig et al., S. 125–38. Bielefeld: transcript, 2018.
- Mahall, Mona und Aslı Serbest. *How architecture learned to speculate*. Stuttgart: Institut für Grundlagen moderner Architektur und Entwerfen (IGMA), 2009. Zugl.: Stuttgart, Univ., Diss., 2009.
- Manderscheid, Katharina. »Sozial-räumliche Grenzgebiete: unsichtbare Zäune und gegenkulturelle Räume.« *Sozialer Sinn* 7, Nr. 2 (2006): S. 273–299.
- Manubens, Anna. »The Right to the Ugly: A Cinematic Experiment.« In *Amateur – Wendelien van Oldenborgh*. Hg. von Wendelien van Oldenborgh, S. 297–326. Berlin, London, Amsterdam: Sternberg Press, 2016.
- Marchart, Oliver. »Neue Kunst nach alten Regeln? Begriffsklärungen zu ›Kunst im Außenraum‹, zu ›Public Art‹, ›Polit-Kunst‹ und ›Kunst als Sozialdienst‹.« In *Zur Sache Kunst am Bau: Ein Handbuch für das Durchqueren der Standortfaktoren Architektur, Kunst, Design, Staat, Wirtschaft*. Hg. von Markus Wailand und Vitus H. Weh, S. 102–9. Wien: Triton, 1998.
- Marcus, Greil. *Lipstick Traces: A Secret History of the Twentieth Century*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989.
- Mareis, Claudia. *Design als Wissenskultur: Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960*. Bielefeld: transcript, 2011.
- Mareis, Claudia, Matthias Held und Gesche Joost, Hg. *Wer gestaltet die Gestaltung?* Bielefeld: transcript, 2014.
- Martinsen, Renat. »Auf den Spuren des Konstruktivismus: Varianten konstruktivistischen Forschens und Implikationen für die Politikwissenschaft.« In *Spurensuche: konstruktivistische Theorien der Politik*. Hg. von Renate Martinsen, S. 3–41. Politologische Aufklärung – konstruktivistische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Masschelein, Jan. »E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy.« *Ethics and Education* 5, Nr. 1 (2010): S. 43–53.
- Massey, Doreen B. *For space*. Los Angeles: SAGE, 2005.
- Matta-Clark, Gordon. *Gordon Matta-Clark: Works and Collected Writings*. Unter Mitarbeit von Gloria Moure. 20_21 Collection. Barcelona: Ed. Polígrafa, 2006.
- Mattes, Monika. *Das Projekt Ganztagschule: Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland (1955–1982)*. Zeithistorische Studien Band 56. Köln, Weimar, Wien, Berlin: Böhlau; De Gruyter, 2015.
- May, Ernst. »Die neue Schule.« *Das neue Frankfurt*, 11/12 (1928): S. 225–232.
- Mazziotti, Donald F. »Advocacy Planning. Toward the Development of Theory and Strategy.« *Council of Planning Librarians Exchange Bibliography*, Nr. 241 (1971): S. 1–10.

- McRobbie, Angela und Jenny Garber. »Girls and Subcultures.« In *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Hg. von Stuart Hall und Tony Jefferson, S. 209–22. London: Hutchinson, 1975.
- Mein, Georg und Markus Rieger-Ladich, Hg. *Soziale Räume und kulturelle Praktiken: Über den strategischen Gebrauch von Medien*. Bielefeld: transcript, 2004.
- Mendini, Allesandro, Hg. »arredo urbano..« *Casabella*, Nr. 339–340 (1969).
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phänomenologie der Wahrnehmung: Übersetzt von Rudolf Boehm*. 1966. (Photomechanischer Nachdr. 1974). Perspektiven der Humanwissenschaften. Berlin: De Gruyter, 1976.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. 1. Aufl. Hg. von Claude Lefort. München: Fink, 2011.
- Metzler, Gabriele. »Geborgenheit im gesicherten Fortschritt«. Das Jahrzehnt von Planbarkeit und Machbarkeit.« In Frese; Paulus; Teppe, *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch*, S. 777–97.
- Meyer, Hannes. *Bauen und Gesellschaft: Schriften, Briefe, Projekte*. 2. Aufl. Hg. von Lena Meyer-Bergner und Klaus-Jürgen Winkler. Fundus-Bücher 64/65. Dresden: Philo Verlagsgesellschaft, 2004; 1980.
- Meyer, Ulf. »30 Jahre – und kein bisschen weise?.« *ARCH+*, Nr. 139/140 (1998): S. 148–155.
- Meyer-Drawe, Käte. *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. 3. unveränderte Auflage 2001. Übergänge 7. München: W. Fink, 1984.
- Meyn, Boris. *Die Entwicklungsgeschichte des Hamburger Schulbaus*. Hamburg: Kovač, 1998.
- Million, Angela, Thomas Coelen, Anna J. Heinrich, Christine Loth und Ivanka Somborski. *Gebaute Bildungslandschaften: Verflechtungen zwischen Pädagogik und Stadtplanung*. Berlin: Jovis, 2017.
- Ministerium für Volksbildung der DDR. *Schulbau in Der DDR*. Berlin: Volk u. Wissen, 1968.
- Ministry of Public Building and Works. *Activity Data Method*. London, o.J.
- Ministry of Public Building and Works. *Planning a Major Building Programm*. London, 1966.
- Moholy-Nagy, Sibyl. *Native Genius in Anonymous Architecture*. New York: Horizon Press, 1957.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa, 1983.
- Momford, Lewis. »The Theory and Practice of Regionalism.« *The Sociological Review* 20, Nr. 2 (1928): S. 131–141.
- Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft., Hg. *Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozesse*. Unter Mitarbeit von Ernst Hubeli et al. Berlin: Jovis, 2012.
- Muchow, Martha. *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Unter Mitarbeit von Hans H. Muchow, Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. 1935. Neuausg. Kindheiten Neue Folge. Weinheim: Beltz Juventa, 2012.
- Mudimbe, Valentin Y. *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. [6. Dr.]. African systems of thought. Bloomington: Indiana Univ. Press, 1997.

- Müller, Thomas. »Die Entwicklung des Schulmöbels als Industrieprodukt.« In *Das Klassenzimmer vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute*. Hg. von Thomas Müller und Romana Schneider, S. 10–29. Tübingen: Wasmuth, 2010.
- Müller-Dietrich, Norbert. »Wieviel Kunstgeschichte braucht der Architekt?.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 65–68.
- Murillo, R. B. »Vandalism and school attitudes.« Dissertation Florida State University, 1977.
- N. N. »Eine andere Stadt für ein anderes Leben.« *Situationistische Internationale*, Nr. 3 (1959).
- N. N. »Advocacy Planning and How it Works.« *Progressive Architecture*, September (1960): S. 101–115.
- N. N. »Publications.« *Architectural Design* 34, June (1964): S. 259.
- N. N. »Advocacy Planning. What it is, How it Works.« *Progressive Architecture* 49 (1968): S. 102–115.
- N. N. Hg. »o.T.« 1, Nr. 1 (1970) OU...
- N. N. »Materialien zur Unterstützung von Basisinitiativen.« *ARCH+*, Nr. 30 (1976).
- N. N. »Vandalism amongst adolescent schoolboys.« In *Tackling Vandalism*. Hg. von Clarke, R. V. G., S. 19–39. A Home Office Research Office Report 47. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978.
- N. N. »Self-build housing, Admiralstrasse.« *Architectural Review* 181, Nr. 1082 (1987): S. 99–101.
- N. N. »Bildungszentrum Tor zur Welt, Hamburg.« *wettbewerbe aktuell*, Nr. 9 (2008): S. 49–51.
- N. N. »Genealogie der Kritik: Avantgarde.« *ARCH+*, Nr. 200 (2010a).
- N. N. »NLÉ. Makoko Floating School. Lagos. Nigeria.« *Architecture and Urbanism*, Nr. 524 (2014): S. 54–63.
- Narjoux, Félix. *Les écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre*. Paris, 1877.
- Nash, Peter H. und Dennis Durden. »A Task Force Approach to Replace the Planning Board.« *Journal of the American Institute of Planners* 30, Nr. 1 (1964): S. 10–22.
- Neuweg, Georg H. *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanys*. 2., korr. Aufl. Internationale Hochschulschriften Bd. 311. Münster: Waxmann, 2001.
- Ngo, Anh-Linh. »Vom unitären zum situativen Urbanismus.« *ARCH+*, Nr. 183 (2007): S. 20–21.
- Ngo, Anh-Linh. »Produktion und Reproduktion.« *ARCH+*, Nr. 230 (2018): S. 130–131.
- Nicholson, Simon. »How NOT to Cheat Children. The Theory of Loose Parts.« *Landscape Architecture* 62, October (1971): S. 30–34.
- Nicholson, Simon und Raymond Lorenzo. »The political implications of child participation.« *Ekistics* 47, Nr. 281 (1980): S. 160–162.
- Nugel, Martin. »Gebaute Utopie. Architektur als Transgressionsmedium des Pädagogischen.« In *Jahrbuch für historische Bildungsforschung: Schwerpunkt Avantgarden*. Hg. von Ulrike Mietzner, S. 127–51. Jahrbuch für historische Bildungsforschung Band 19. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.

- Nugel, Martin. »Pädagogische Aufklärung architektonischer Macht« in *Bildung und Gewalt*. Hg. von Johannes Bilstein et al., S. 183–96. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016.
- Ocran, Nana. »On the Waterfront.« *MARK*, Nr. 46 (2013): S. 134–141.
- Ohrt, Roberto. *Phantom Avantgarde: Eine Geschichte der situationistischen Internationale und der modernen Kunst*. Hamburg: Edition Nautilus, 1990.
- Orlich, Max J. *Situationistische Internationale: Eintritt, Austritt, Ausschluss. Zur Dialektik interpersoneller Beziehungen und Theorieproduktion einer ästhetisch-politischen Avantgarde (1957–1972)*. Bielefeld: transcript, 2014.
- Osten, Marion von und Serhat Karakayali. »This was Tomorrow! Die koloniale Moderne und ihre blinden Flecken« in *Das Unbehagen im Museum: Postkoloniale Museologien*. Hg. von Belinda Kazeem, Charlotte Martinz-Turek und Nora Sternfeld, S. 111–30. Ausstellungstheorie und Praxis 3. Wien: Turia + Kant, 2009.
- Ostrom, Elinor. *Die Verfassung der Allmende: Jenseits von Staat und Markt*. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 104. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
- Otto, Karl. »Der Schulbau von 1900 bis zur Gegenwart.« *Architektur und Wohnform*, Nr. 68 (1960): S. 277–284.
- Otto, Karl. *Schulbau. Beispiele und Entwicklungen*. Stuttgart: Alexander Koch, 1961.
- Padovan, Richard. »Wreake Valley College, Syston, Leicestershire: Criticism.« *Architectural Review* 152, Nr. 905 (1972): S. 11–12.
- Panofsky, Erwin. *Studien zur Ikonologie der Renaissance: (Studies in Iconology)*. 2. Aufl. Köln: DuMont, 1997.
- Parnell, Stephen. »AR's and AD's post-war editorial policies: the making of modern architecture in Britain.« *The Journal of Architecture* 17, Nr. 5 (2012): S. 763–775.
- Parnell, Stephen. »Richards's Alternative.« *OASE*, Nr. 90 (2013): S. 38–42.
- Parnell, Steve. »Architectural Design, 1954–1972: The architectural magazine's contribution to the writing of architectural history.« Dissertation, School of Architecture University of Sheffield, 2011.
- Pearce, Martin. »Three Schools, Three Worlds: The City – The School.« *Architectural Design* 65, 7/8 (1995).
- Pearson, Eric. »Informal Learning.« *Architectural Review* 150, Nr. 893 (1971): S. 2–6.
- Perec, Georges. *Das Leben: Gebrauchsanweisung*. Zweitausendeins-Taschenbuch Nr. 11. Frankfurt a.M., Affoltern a.A.: Zweitausendeins; Buch 2000, 1982.
- Perec, Georges und Tobias Scheffel. *Versuch, einen Platz in Paris zu erfassen*. 2., um bedeutungsvolle Petitesse verb. Aufl. Konstanz: Libelle, 2011.
- Perlick, Peter. *Architektur im Dienste der Pädagogik: Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen*. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 5. Wuppertal: Henn, 1969.
- Peters, Paulhans, Dieter v. Schwarze und Susanne Günther. *Die neuen Schulen*. München: Callwey, 1969.
- Peters, Sibylle. »The Ghosts Insurance«: Participatory research in haunted schools by the Theatre of Research.« *Ephemera* 19, Nr. 1 (2019): S. 153–162.
- Petzinger, Renate. »Bauinvestitionen und die Arbeitsmarktlage von Architekten.« *ARCH+*, Nr. 33 (1977): S. 55–61.

- Pfeffer, Martin. »Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. Ein Versuch demokratischen Schulbaus.« *Bildung und Erziehung* 47, Nr. 1 (1994): S. 37–56.
- Pfromm, Klaus. »Advozierende Planung.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 29–34.
- Pfromm, Klaus, Renate Pfromm und Diego Peverelli. »Non scolae discimus.« *werk* 56, Nr. 7 (1969): S. 453–455.
- Pias, Claus. »»Hollerith gefiederter Kristalle: Kunst, Wissenschaft und Computer in Zeiten der Kybernetik« in Hagner; Hörl; Pias, *Die Transformation des Humanen*, S. 72–106.
- Picht, Georg. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten, Freiburg i. B.: Walter, 1964.
- Pick, W. B., »Detours.« *Bulletin of Environmental Education*, Nr. 63 (1976): S. 12.
- Pidgeon, Monica, Hg. »Expo '70.« *Architectural Design* 40, June (1970).
- Pidgeon, Monica, Hg. »The Beaux-Arts since '68.« *Architectural Design* 41, September (1971).
- Pilarczyk, Ulrike. »Räume für die Zukunft. Die Entwicklung pädagogischer Raumvorstellungen auf Fotografien aus dem Kibbuz und aus Internatsschulen in Palästina und Israel von 1930 bis 1970.« In Jelich; Kemnitz, *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, S. 93–116.
- Pilarczyk, Ulrike und Ulrike Mietzner. *Das reflektierte Bild: Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
- Pinder, David. *Visions of the City. Utopianism, Power and Politics in Twentieth-Century urbanism*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 2005.
- Platthaus, Andreas. »Laute Welt: Jedes Spektakel ein Riesendebakel.« *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 06.02.1997. 31.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 2009.
- Pörksen, Bernhard. *Die Gewissheit der Ungewissheit: Gespräche zum Konstruktivismus*. 1. Aufl. Reihe Konstruktivismus und systemisches Denken. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2002.
- Preissel, W. »Mutwillige Beschädigungen an Haupt- und Berufsschulen in Mittelfranken: Empirische Analyse und Empfehlungen für die Praxis.« Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität Erlangen, 1983.
- Pressler, Eckardt. »Zur psychologischen Situation des Studienanfängers.« *ARCH+*, Nr. 6 (1969): S. 75–79.
- Priem, Karin. »Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dicht.« In Mein; Rieger-Ladich, *Soziale Räume und kulturelle Praktiken*, S. 27–45.
- Querrien, Anne. »L'Enseignement I. L'École primaire.« *Recherches. Revue du Cerfi*, Nr. 23 (1976): S. 5–189.
- Racherbäumer, Kathrin und Nina Bremm. »Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven.« *Journal für LehrerInnenbildung*, Nr. 4 (2021): S. 88–97.
- Rademacker, Hermann, Stephan Brandt und Dietrich Keil. »Zum Einsatz von Programmierem Unterricht an Hochschulen.« *ARCH+*, Nr. 6 (1969): S. 37–50.
- Raman, N. G., »Architecture of Participation.« *Architectural Review* 164, Nr. 980 (1978): S. 207–208.
- Rancière, Jacques. *Die Erfindung des Möglichen: Interviews 2006–2009*. Hg. von Peter Engelmann. Passagen Forum. Wien: Passagen, 2014.
- Rapoport, Amos. *House Form and Culture*. Englewood: Prentice-Hall, 1969.

- Raschke, Eva-Christine. *Köln: Schulbauten 1815–1964: Geschichte, Bedeutung, Dokumentation*. 1. Aufl. Stadts Spuren – Denkmäler in Köln 15. Köln: Bachem, 2001.
- Reicher, Christa, Silke Edelhoff, Päivi Kataikko und Angela Million, Hg. *Kinder_Sichten: Städtebau und Architektur für und mit Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Oberhausen: Asso, 2014.
- Reinhardt, Klaus. *Öffnung der Schule: Community education als Konzept für die Schule der Zukunft?* Reihe Pädagogik Beltz Bd. 6. Weinheim: Beltz, 1992.
- Renz, Kerstin. *Testfall der Moderne: Diskurs und Transfer im Schulbau der 1950er Jahre*. Tübingen: Wasmuth, 2016.
- Renz, Kerstin. »Lest mehr Hausordnungen!« in Ammon; Baumberger; Neubert; Petrow, *Architektur im Gebrauch*, S. 12–27.
- Reuter, Wolf und Wolfgang Jonas. »Einleitung.« In *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer*. Hg. von Wolf Reuter und Wolfgang Jonas, S. 11–7. Board of International Research in Design. Basel: Birkhäuser, 2013.
- Reuter, Wolf D. »... den Dualismus zwischen rationaler und intuitiver Tätigkeit auflösen«: Horst Rittel an der HfG Ulm.« In *Ulmer Modelle – Modelle nach Ulm: Hochschule für Gestaltung Ulm 1953 – 1968*. Hg. von Dagmar Rinker und Martin Mäntele, S. 94–5. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2003.
- Richards, James M., »o. T.« *Architectural Review* 101, Nr. 601 (1947).
- Richards, James M. »Obituary. Peter Reyner Banham.« *Architectural Review* 183, Nr. 1095 (1988): S. 10.
- Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« 147, Nr. 875 (1970) *Architectural Review*.
- Richter, Andrea. *Reformpädagogische Schularchitektur in Württemberg und Bayerisch-Schwaben: Zur baulichen Manifestation erzieherischer Forderungen im Heimatstil*. Schriften zur Reformpädagogik 2. Hamburg: Kovač, 2004.
- Ricketts Hein, Jane, James Evans und Phil Jones. »Mobile Methodologies: Theory, Technology and Practice.« *Geography Compass* 2, Nr. 5 (2008): S. 1266–1285.
- Rieger-Ladich, Markus. »Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945.« In »Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart.« Hg. von Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers. Sonderheft, *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 60 (2014): S. 66–84.
- Rieger-Ladich, Markus. *Bildungstheorien zur Einführung*. Zur Einführung. Hamburg: Junius, 2019.
- Rieger-Ladich, Markus und Christian Grabau. »Schule als Disziplinierungs- und Macht-raum: Eine Foucault-Lektüre« in *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Hg. von Jörg Hagedorn, S. 63–79. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014.
- Rieger-Ladich, Markus und Norbert Ricken. »Macht und Raum.« In Böhme, *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, S. 186–203.
- Ringshall, Ron, Margaret Miles und Frank Kelsall. *The Urban School: Buildings for Education in London 1870–1980*. London, 1983.
- Rittel, Horst. »Das Erbe der HfG?« In *Hochschule für Gestaltung Ulm: Die Moral der Gegenstände (Ausstellung, Ulm, 1987)*. Hg. von Herbert Lindinger, S. 118–9. Berlin: Ernst, 1987.

- Rittel, Horst W. J. »Zukunftsorientierte Raumordnung.« *ARCH+*, Nr. 10 (1970): S. 65–75.
- Rittel, Horst W. J. *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer*. Hg. von Wolf Reuter und Wolfgang Jonas. Board of International Research in Design. Basel: Birkhäuser, 2013.
- Rittel, Horst W. J. »Zur Planungskrise: Systemanalyse der ›ersten und zweiten Generation‹.« In *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer*. Hg. von Wolf Reuter und Wolfgang Jonas, S. 39–57. Board of International Research in Design. Basel: Birkhäuser, 2013.
- Rittel, Horst W. J. und Arne Musso. »Über das Messen der Güte von Gebäuden.« In *Thinking Design: Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer*. Hg. von Wolf Reuter und Wolfgang Jonas, S. 87–103. Board of International Research in Design. Basel: Birkhäuser, 2013.
- Rittel, Horst W. J. und Melvin M. Webber. »Dilemmas in einer allgemeinen Theorie der Planung.« In *Planen, Entwerfen, Design: Ausgewählte Schriften zu Theorie und Methodik*. Hg. von Wolf D. Reuter, S. 13–36. Facility management 5. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1992.
- Rittelmeyer, Christian. »Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken.« In *Investitionen in die Zukunft*. Hg. von Stefan Appel, S. 23–33. Jahrbuch Ganztagschule 2005. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 2004.
- Rock, Tim, James M. Richards, Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 1: Frustration.« 146, Nr. 871 (1969) *Architectural Review*.
- Roesler, Sascha. *Weltkonstruktion: Der außereuropäische Hausbau und die moderne Architektur – ein Wissensinventar*. Berlin: Mann, 2013.
- Rogoff, Irit. »Looking Away: Participations in Visual Culture.« In *After criticism: New responses to art and performance*. Hg. von Gavin Butt, S. 117–34. New interventions in art history 4. Malden, MA: Blackwell, 2005.
- Rohmann, Jenny. *Neue Schulbaukonzepte in Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkrieg: Dargestellt am Beispiel der Gymnasien im Regierungsbezirk Münster*. Schriften zur Kunstgeschichte 5. Hamburg: Kovač, 2004.
- Rohstock, Anne. *Von der ›Ordinarienuniversität‹ zur ›Revolutionszentrale‹? Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte Band 78*. München: Oldenbourg, 2009.
- Romagny, Vincent. »Ruinen und Reform. Spielplätze in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg.« In Burkhalter, *The Playground Project*, S. 264–77.
- Ronneberger, Klaus. »Die Frage der Autogestion: Henri Lefebvre, Selbstverwaltung und Partizipation.« *analyse & kritik*, 21.05.2010. 550.
- Ross, Kristin. »Lefebvre on the Situationists: An Interview« *October* 79 (1997): S. 69–83.
- Roth, Alfred. *The New School. La Nouvelle École. Das Neue Schulhaus*. 2. Aufl. Zürich, 1957.
- Ruck, Michael. »Ein kurzer Sommer der konkreten Utopie – Zur westdeutschen Planungsgeschichte der langen 60er Jahre.« In *Dynamische Zeiten: Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*. Hg. von Axel Schildt, Detlef Siegfried und Karl C. Lammer, S. 362–401. Hamburger Beiträge zur Sozial- und Zeitgeschichte 37. Hamburg: Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg, 2003.
- Rudloff, Wilfried. »Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms.« In Frese; Paulus; Teppe, *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch*, S. 259–82.

- Rudofsky, Bernard. *Are clothes modern? An essay on contemporary apparel*. Chicago: Paul Theobald, 1947.
- Rudofsky, Bernard, Hg. *Architecture Without Architects: A short introduction to non-pedigreed architecture*. Albuquerque: Univ. of New Mexico Press, 1987a.
- Rudofsky, Bernar, Hg. *Sparta/Sybaris: Keine neue Bauweise, eine neue Lebensweise tut not*. Salzburg: Residenz, 1987b.
- Ruhland, Michael. *Schulhausbauten im Großherzogtum Baden 1806–1918*. Augsburg: Renate Miller-Gruber, 1999.
- Rüsen, Jörn. »Historisches Erzählen.« In *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hg. von Klaus Bergmann et al. 5., überarbeitete Auflage, S. 57–63. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997.
- S., J. »Stellungnahmen zu Architektur und Forschung.« *ARCH+*, Nr. 1 (1968): S. 3–14.
- Sachs Pfeiffer, Toni. *Nutzungsspuren: Berlin-Kreuzberg*. Berlin: Ästhetik und Kommunikation, 1988.
- Sachs-Pfeiffer, Toni. »Sozialräumliche Zonierung: Bemerkungen zu Nutzung und Raum.« *ARCH+*, Nr. 68 (1983): S. 31–35.
- Sachße, Christoph. »Sozialplan nach STBauFG: Partizipation oder soziales Entschädigungsrecht.« *ARCH+*, Nr. 32 (1977): S. 13–18.
- Sack, Manfred. »Jedes Heft ein Buch: Von Anfang an: Mitarbeit als Ehrenamt.« *DIE ZEIT*, 30.10.1987. 45, *ARCH+* zum neunzigsten Male – Porträt einer ungewöhnlichen Zeitschrift.
- Sadler, Simon. *The Situationist City*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1999.
- Sanoff, Henry und John Dickerson. »Mapping Children's Behavior in a Residential Setting.« *Journal of Architectural Education* 25, Nr. 4 (1971): S. 98–103.
- Schäfer, Christoph. »Die Stadt ist ungeschrieben: Urbane Erfahrungen und Gedanken, durch Park Fiction gesehen.« In *Kunst im Stadtraum: Hegemonie und Öffentlichkeit*. Hg. von Ralph Lindner, Christiane Mennicke und Silke Wagler, S. 265–90. Dresden: DRESDENPostplatz in Kooperation mit b_books, 2004.
- Schäfer, Christoph. »The City is Unwritten: Urban experiences and thoughts seen through Park Fiction.« In *Belltown Paradise/Making Their Own Plans*, S. 38–51. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Schäfer, Christoph. *Die Stadt ist unsere Fabrik: The City is Our Factory*. 1. Aufl. Leipzig: Spector Books, 2010.
- Schäfer, Christoph. »Vorwort.« In *Das Recht auf Stadt*, S. 5–24. Nautilus Flugschrift. Hamburg: Edition Nautilus, 2016.
- Schäfer, Hans. *Gemeinwesenorientierte Hauptschule: Ein Beitrag zur Gestaltung des Schullebens*. 1. Aufl. Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Hauptschule. Soest: Soester Verl.-Kontor, 1990a.
- Schäfer, Jost. *Frühe Schulbauten im Rheinland*. Arbeitsheft/Landeskonservator Rheinland 27. Köln: Rheinland, 1990b.
- Schläger, Hilke. »Gute Schulen billig bauen.« *DIE ZEIT*, 26.11.1965. 48.
- Schmeinc, Daniela. »Eigene Wege gehen – Vom Schulweg in die Welt.« In *Subjektive Kartographie: Beispiele und sozialräumliche Praxis*. Hg. von Egbert Daum und Jürgen Hasse, S. 107–24. Wahrnehmungsgeographische Studien Band 26. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität, 2011.

- Schmidt, Anne. »Schwimmende Schule von Makoko.« In *Afritecture: Bauen mit der Gemeinschaft*. Hg. von Andreas Lepik, S. 72–7. Ostfildern: Hatje Cantz, 2013.
- Schmidt, Kristin. »Die Zerstörung der Zerstörung: Das Kunstmuseum Liechtenstein zeigt die Gruppenausstellung ›Moderne als Ruine. Eine Archäologie der Gegenwart‹.« *Saiten*, Nr. 11 (2009): S. 39.
- Schmidt, Rudolph. *Volksschule und Volksschulbau: Von den Anfängen des niederen Schulwesens bis in die Gegenwart*. Probleme der Erziehung 3 u. 4. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften-Verlag, 1967.
- Schmidt-Gernig, Alexander. »Das Jahrzehnt der Zukunft. Leitbilder und Visionen der Zukunftsforschung in den 60er Jahren in Westeuropa und den USA.« In *Zeitperspektiven. Studien zu Kultur und Gesellschaft. Beiträge aus Geschichte, Soziologie, Philosophie und Literaturwissenschaft*. Hg. von Uta Gerhardt, S. 305–46. Stuttgart: Franz Steiner, 2003.
- Schmidt-Thomsen, Jörn-Peter. »Schulen der Kaiserzeit.« In *Schulen*. Hg. von Jörn-Peter Schmidt-Thomsen et al., S. 1–120. Berlin und seine Bauten Teil 5, Band C. Berlin: Ernst & Sohn Verlag für Architektur und technische Wissenschaften, 1991.
- Schmitt, Hanno, Jörg-W. Link und Frank Tosch, Hg. *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.
- Schneider, Romana. »Die Suche nach dem idealen Schulbau im 20. Jahrhundert.« In *Das Klassenzimmer: Schulmöbel im 20. Jahrhundert*. Hg. von Thomas Müller und Romana Schneider, S. 47–61. München, New York: Prestel, 1998.
- Schneider, Romana. »Menschenbildung, Schulbau und Gesellschaft.« In *Architektur im 20. Jahrhundert*. Hg. von Romana Schneider, Winfried Nerdinger und Wilfried Wang, S. 314–41. Architektur im 20. Jahrhundert 8. München: Prestel, 2000.
- Schnell, Angelika. »Architekturzeitschriften und Architekturdiskurse.« In *Buch als Entwurf: Eine Geschichte der Architekturtheorie und Textgattungen. Ein Handbuch*. Hg. von Dietrich Erben, S. 460–74. Paderborn: Wilhelm Fink, 2018.
- Scholz, Dieter. »Film und die anarchistische (Ein-)Bildung.« *kritische berichte*, Nr. 4 (2000): S. 91–94.
- Scholz, Manfred. *Schulbau in der DDR 1949–1989*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, ZNWB, 1990.
- Scholz, Manfred. »Statistik der Schulbautätigkeit 1979–1993: Baumaßnahmen am Bestand. Neue Gebäude.« Unveröffentlichtes Manuskript,
- Schönig, Wolfgang and Christina Schmidlein-Mauderer, Hg. *Gestalten des Schulraums: Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. 1. Auflage. Bern: hep, 2013.
- Schrader, W. »Von Vandalismus keine Rede?.« *Schulmanagement*, 1980, 21–23.
- Schregel, Susanne. »Gestaltung und ihre soziale Organisation: Schlaglichter auf die Geschichte der Partizipation in den USA und Westeuropa (1960–1980).« In Mareis; Held; Joost, *Wer gestaltet die Gestaltung?*, S. 23–42.
- Schregel, Susanne. »Interdisziplinarität im Entwurf: Zur Geschichte einer Denkform des Erkennens in der Bundesrepublik (1955–1975).« *NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 24, Nr. 1 (2016): S. 1–37.
- Schreiber, Verena. »Schulhof.« In Hasse; Schreiber, *Räume der Kindheit*, S. 296–301.
- Schröder, Thomas. »Randlochkarten-Dokumentation mit sprachlicher Kodierung als Arbeitsmittel für die Umweltforschung und -planung.« *ARCH+*, Nr. 8 (1969): S. 23–26.

- Schroer, Markus. *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. 1. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1761. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2006.
- Schroer, Markus. *Räume der Gesellschaft: Soziologische Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2019.
- Schuch, Jane. *Mosambik im pädagogischen Raum der DDR: Eine bildanalytische Studie zur ›Schule der Freundschaft‹ in Staßfurt*. Research. Wiesbaden: Springer VS, 2013. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2012.
- Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg. »Baut Schulen! Schulbau als pädagogische Aufgabe: Bericht über den Tag des Schulbaus anlässlich der 2. Internationalen Schulausstellung in Dortmund am 8. Juni 1967, 7, veranstaltet vom Schulbauinstitut und der Stadt Dortmund.« *Schriften des Schulbauinstituts* 12 Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg. »Schulbau-Bibliographie 3: Literaturhinweise zu Fragen der Schulbauplanung.« *Schriften des Schulbauinstituts*, Nr. 18 (1969).
- Schulbauinstitut der Länder in Berlin, Hg. »Schulbau-Bibliographie 4: Literaturhinweise zur Schulbauplanung 1970–1971.« *Schriften des Schulbauinstituts*, Nr. 39 (1972).
- Schultz, Theodore W. *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, 1963.
- Schulze, Erika und Susanne Spindler. »...dann wird man direkt als asozial abgestempelt.« Vom Stigma und seinen Folgen.« In *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Hg. von Wolf-Dietrich Bukow et al., S. 63–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Schulze-Fielitz, Eckhard. »Wird das Bauen ein Industrieprogramm?« *ARCH+*, Nr. 2 (1968): S. 77.
- Schumacher, Fritz. *Der Geist der Baukunst*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1983. [1938.]
- Schütte, Hans G. »Rationalität und Architektur.« *ARCH+*, Nr. 4 (1968): S. 6–8.
- Seaborne, Malcolm. *1370–1870: Its architecture and organization*. The English School 1. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- Seaman, Donna. »The Empress of In-Between: A Portrait of Louise Nevelson.« *Triquarterly*, Nr. 132 (2008): S. 9–31.
- Sengupta, Mitu. »A Million Dollar Exit from the Slum-World: Slumdog Millionaire's Troubling Formula for Social Justice.« In *The »Slumdog« Phenomenon*. Hg. von Ajay Gehlawat, S. 69–90. A Critical Anthology. London: Anthem Press, 2013.
- Situationistische Internationale. »Theorie des Umherschweifens.« *Situationistische Internationale*, Nr. 2 (1958).
- Situationistische Internationale. »Manifest.« *Situationistische Internationale*, Nr. 4 (1960).
- Situationistische Internationale. »Der Fragebogen.« *Situationistische Internationale*, Nr. 9 (1964).
- Slessor, Catherine. »Edifying education.« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 36.
- Solnit, Rebecca. *Wanderlust: A History of Walking*. New York: Penguin Books, 2001.
- Sowa, Alxel, Isabelle Doucet, Kim Förster und Lutz Robbers. »Editorial.« *Candide*, Nr. 10 (2016): S. 5–9.
- Spence, Rory. »Grass-Roots Tech.« *Architectural Review* 181, Nr. 1085 (1987): S. 59–62.
- Spencer-Brown, George. *Laws of Form*. 1969. Portland: Cognizer Connection, 1994.

- Spieker, Elisabeth. »Günter Behnisch. Die Entwicklung des architektonischen Werkes: Gebäude, Gedanken und Interpretationen.« Dissertation, Fakultät Architektur und Stadtplanung Universität Stuttgart, 2005.
- Spivak, Gayatri C. »Can the Subaltern Speak?« In *Marxism and the Interpretation of Culture*. Hg. von Cary Nelson und Lawrence Grossberg, S. 217–33. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1988.
- Stahlhut, Heinz, Jure Steiner und Stefan Zweifel. »In Girum Imus Nocte Et Consumimur Igni.« *ARCH+*, Nr. 183 (2007): S. 22–26.
- Stals, Shenando, Michael Smyth und Wijnand Ijsselsteijn. »Walking & Talking: Probing the Urban Lived Experience Mobile.« in *Proceedings of the 8th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: fun, fast, foundational: Helsinki, Finland – October 26 – 30, 2014*. Hg. von Virpi Roto, S. 737–46. New York, NY: ACM, 2014.
- Stott, Timothy. »Systems in Play: Simon Nicholson's Design 12 Course, University of California, Berkeley, 1966.« *Journal of Design History* 32, Nr. 3 (2019): S. 223–239.
- Stuber, Fritz und Robert Yelton. »Städteplanerausbildung USA.« *ARCH+*, Nr. 3 (1968): S. 53–56.
- Sulzer, Peter. »In memoriam: Günter Wilhelm.« *Stuttgarter unikurier*, 2005. 95.
- Sunwoo, Irene. »Interview with David Wild.« In Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 514–6.
- Sunwoo, Irene. »Interview with John Outram.« In Colomina; Buckley, *Clip Stamp Fold*, S. 451–3.
- Supik, Linda. *Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript, 2005.
- Thabit, Walter. *A History of PEO: Planners for Equal Opportunity*. 1999.
- Thibaud, Jean-Paul. »La méthode des parcours commentés« in *L'espace urbain en méthodes*. Hg. von Michèle Grosjean und Jean-Paul Thibaud, S. 79–99. Collection Eupalinos Série Architecture et urbanisme. Marseille: Éd. Parenthèses, 2001.
- Thurn, Susanne and Klaus-Jürgen Tillmann, Hg. *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2005.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Hg. *Was ist eine gute Schule?* Unter Mitarbeit von Helmut Fend. PB-Bücher 13. Hamburg: Bergmann + Helbig, 1989.
- Towers, Graham. *Building Democracy: Community Architecture in the Inner Cities*. London: UCL Press, 1995.
- Town and Country Planning Association, Hg. »Bee on Vandalism.« Nr. 60 (1976) *Bulletin of Environmental Education*.
- Toy, Maggie and Jeremy Till, Hg. *The Everyday and Architecture*. *Architectural Design* 68,7/8. London: Acad. Ed, 1998.
- Tucker, Priscilla. »Poor Peoples' Plan.« *The Metropolitan Museum of Art Bulletin* 27, Nr. 5 (1969): S. 265–269.
- UDN-Team, Sabine de Buhr und Rene Reckschwardt. »UDN – Universität der Nachbarschaften. Ermöglichungsarchitektur für die innere Stadt.« In Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Metropole: Bilden*, S. 50–71.
- Ursprung, Philip. »Anarchitecture: Gordon Matta-Clark and the Legacy of the 1970s.« In Anderson; Brown; Matta-Clark; Yee, *Laurie Anderson, Trisha Brown, Gordon Matta-Clark, Pioneers of the Downtown Scene, New York 1970*, S. 133–41.

- Ursprung, Philip. »Crystal Palace und Moby Dick.« In Ursprung, *Der Wert der Oberfläche: Essays zu Architektur, Kunst und Ökonomie*, S. 12–32. Zürich: gta Verlag, 2017.
- Ursprung, Philip. *Der Wert der Oberfläche: Essays zu Architektur, Kunst und Ökonomie*. Zürich: gta Verlag, 2017.
- Vaas, Rüdiger. »Form und Emergenz.« *ARCH+*, Nr. 121 (1994): S. 56.
- van den Berg, Karen. »Bildungsräume zwischen Inszenierung und Aneignung: Nutzungsmuster in Museum und Schule.« In *Bildungsräume in Bewegung: Perspektiven aus Wissenschaft, Wirtschaft und Praxis*. Hg. von Maria Schneider und Michael Pries. 1. Aufl., S. 83–99. In Bewegung 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2014.
- van den Berg, Karen. »Zur Epistemologie gegenwärtiger Zeigeregime: Louvre Lens und der Apple Store am Union Square in San Francisco.« *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung* 8, Nr. 1 (2017): S. 41–60.
- van den Berg, Karen. »From Protest to the Production of Social Relations Socially Engaged Art and Activism in Germany since 2015.« *FIELD Journal of Socially-Engaged Art and Criticism* 12 (2019): S. 1–4.
- van den Berg, Karen und Christina Buck. »On the Poetics of Measuring Space. Appropriating, Acting, Creating Atmospheres/Zur Poetik der Raumvermessung. Aneignen, Agieren, Atmosphären erzeugen.« *GAM Architecture Magazine*, Nr. 13 (2017): S. 10–23.
- van den Berg, Karen und Markus Rieger-Ladich. »Anschauen, Benutzen, Beschmutzen. Schularchitekturen und andere ästhetische Dispositive.« *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 54/2 (2009a): S. 235–256.
- van den Berg, Karen und Markus Rieger-Ladich. »Widerstreitende Interessen? Schularchitektur zwischen Imagefabrikation und Communitybuilding.« In Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH, *Metropole: Bilden*, S. 226–37.
- van Geisten, Cornelius. »Aus der ›Schule‹ geplaudert: Erhaltungskonzept im Widerstand mit sozialer Infrastruktur?.« *ARCH+*, Nr. 66 (1982): S. 67–71.
- Vanlaethem, France, Hélène Jannière und Alexis Sornin. *Revue d'architecture dans les années 1960 et 1970 | Architectural Periodicals in the 1960s and 1970s: Towards a Factual, Intellectual and Material History*. Montréal: IRHA, 2008.
- Veal, Clare. »Bringing The Land Foundation Back to Earth: A New model for the Critical Analysis of Relational Art.« *Journal of Aesthetics & Culture* 6, Nr. 1 (2014).
- Voelcker, J. A. und C. F. K. Voelcker. »Bring Back People Power.« *Architectural Review* 202, Nr. 1209 (1997): S. 18.
- Voets Architects. »Delta School.« *Architectural Design* 66, 3/4 (1996): S. 48–56.
- Wagener, James W. »The Philosophy of Michael Polanyi as a Source for Educational Theory.« Dissertation University of Texas, 1968.
- Wagener, James W. »Towards a Heuristic Theory of Instruction. Notes on the Thought of Michael Polanyi.« *Educational Theory*, Nr. 20 (1970): S. 46–53.
- Wagner, Kirsten. »Hermeneutiken des Architekturgebrauchs. Zur Sichtbarkeit des Lebens.« In *Theorie der Architektur: Zeitgenössische Positionen*. Hg. von Sebastian Feldhusen und Ute Poerschke, S. 410–33. Bauwelt Fundamente 161. Basel, Gütersloh, Berlin: Birkhäuser; Bauverlag, 2017.
- Wagner, Kirsten. »Ornamente des Gebrauchs: Aneignungsformen von Architektur und ihre Aufzeichnung.« In Ammon; Baumberger; Neubert; Petrow, *Architektur im Gebrauch*, S. 72–103.

- Walden, Rotraut und Simone Borrelbach. *Schulen der Zukunft: Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie*. Heidelberg: Asanger, 2002.
- Waldenfels, Bernhard. *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2000.
- Walker, J. C. »Romanticising Resistance, Romanticising Culture: problems in Willis' theory of cultural production.« *British Journal of Sociology of Education* 7, Nr. 1 (1986): S. 59–80.
- Walker, Stephen. »Gordon Matta-Clark: Drawing on Architecture.« *Grey Room* 18, Nr. 9 (2005): S. 108–131.
- Walker, Stephen. *Gordon Matta-Clark: Art, Architecture and the Attack on Modernism*. London, New York: I.B. Tauris, 2009.
- Ward, Colin, Hg. *Vandalism*. London: The Architectural Press, 1973.
- Ward, Colin. »The Almighty Wall. The Architecture of London Schools.« *Bulletin of Environmental Education*, Nr. 56 (1975): S. 17–20.
- Ward, Colin. »Can We Teach the Art of Seeing?.« *Architectural Review* 163, Nr. 975 (1978a): S. 297–300.
- Ward, Colin. *The Child in the City*. New York: Pantheon Books, 1978b.
- Ward, Colin und Anthony Fyson. *Streetwork: The Exploding School*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Waterhouse, Keith. »Open Your Eyes! and make yours a street of adventure.« *Bulletin of Environmental Education*, Nr. 69: S. 12.
- Wates, Nick. »Co-op Consolidation.« *Architectural Review* 177, Nr. 1085 (1985): S. 57–60.
- Wates, Nick und Charles Kneivitt. *Community Architecture: How People Are Creating Their Own Environment*. London: Penguin Books, 1987.
- Watson, Ian. »Education, Class and Culture: The Birmingham Ethnographic Tradition and the Problem of the New Middle Class.« *British Journal of Sociology of Education* 14, Nr. 2 (1993): S. 179–197.
- Weichhart, Peter und Karl-Michael Hoferl. »A Place for Space in Risk Research: The Example of Discourse Analysis Approaches.« In *The spatial dimension of risk: How geography shapes the emergence of riskscapes*. 37–51. Hg. von Detlef Müller-Mahn. Earthscan risk in society series 27. London: Routledge, 2013.
- Wendland, Bernd. »Entwerfen mit Kostenanalyse und Kostenplanung.« *ARCH+*, Nr. 1 (1968): S. 49–54.
- Werwigg, Fritz. *Die Göppinger Schulen und ihre Schulhäuser*. Veröffentlichungen des Stadtarchivs Göppingen 19. Göppingen: Stadtarchiv Göppingen, 1984.
- Westphal, Kristin. *Orte des Lernens: Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes*. Weinheim, München: Juventa, 2007.
- Whiteley, Nigel. *Reyner Banham: Historian of the immediate future*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2002.
- Wieczorek, Wanda. »Park Fiction: Analyse eines selbstorganisierten Planungsprozesses zwischen Kunst, Gemeinwesenarbeit und Urbanismuskritik in Hamburg-St. Pauli.« Magisterarbeit, Fachbereich Angewandte Kulturwissenschaften Universität Lüneburg, 29.09.2005.
- Wilhelm, Günter. »Wie können wir uns die Erfahrungen des Auslandes im Schulbau zu nutze machen?.« *Schulbau heute*, 1950, 14–19.

- Wilhelm, Günter. »Wie bauen wir unsere Schulen?.« *Die Bauzeitung*, Nr. 11 (1951): S. 456–463.
- Wilhelm, Günter. »Erfahrungen im Schulhausbau.« *Der Architekt*, Nr. 1 (1957): S. 151–158.
- Wilhelm, Günter. »Der gegenwärtige Stand des Schulbauwesens in der Bundesrepublik Deutschland und seine Entwicklungen in Bezug auf die Pädagogik.« *Architektur-Wettbewerbe*, Nr. 31 (1961): S. 5–8.
- Williams, Richard. »Representing Architecture: The British Architectural Press in the 1960s.« *Journal of Design History* 9, Nr. 4 (1996): S. 285–296.
- Willis, Paul E. *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat, 1982.
- Wrana, Daniel. »Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen.« In *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Hg. von Christiane Maier Reinhard und Daniel Wrana, S. 31–101. Opladen: Budrich UniPress, 2008.
- Wright, Lance. »Front Door in Pimlico.« *Architectural Review* 160, Nr. 956 (1976): S. 234–236.
- Wright, Lance. »How Do People See Buildings?.« *Architectural Review* 162, Nr. 970 (1977): S. 324–325.
- Wulffen, Thomas. »Documenta 11. Der Foto-Rundgang – Documenta Halle.« *Kunstforum*, Nr. 161 (2002).
- Wünsche, Konrad. »Das Wissen im Bild: Zur Ikonographie des Pädagogischen.« In *Pädagogisches Wissen*. Hg. von Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth, S. 273–90. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 1991.
- Wüstenrot Stiftung, Hg. *Schulen in Deutschland: Neubau und Revitalisierung*. Stuttgart: Krämer, 2004.
- Wüstenrot Stiftung, Hg. *Schulen in Deutschland: Neubau und Revitalisierung*. Stuttgart, Ludwigsburg: K. Krämer; Wüstenrot Stiftung, 2004.
- Yaneva, Albena. *Mapping Controversies in Architecture*. Burlington: Ashgate Pub. Co, 2012.
- Yaneva, Albena. »Politics of Architectural Imaging: Four Ways of Assembling a City.« In *Elements of Architecture: Assembling archaeology, atmosphere and the performance of building space*. Hg. von Mikkel Bille und Tim F. Sorensen, S. 238–55. Archaeological Orientations. Basingstoke: Taylor & Francis Ltd, 2016.
- Yee, Lydia und Philip Ursprung. »Urban Interventions.« In Anderson; Brown; Matta-Clark; Yee, *Laurie Anderson, Trisha Brown, Gordon Matta-Clark, Pioneers of the Downtown Scene*, New York 1970, S. 93–106.
- Yeh, Sonja. *Anything goes? Postmoderne Medientheorien im Vergleich: Die großen (Medien-)Erzählungen von McLuhan, Baudrillard, Virilio, Kittler und Flusser*. Edition Medienwissenschaft 4. Berlin, Bielefeld: De Gruyter; transcript, 2013.
- Zepp, Eva. »Neues Terrain wird erschlossen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diskutiert über Bildungsräume.« *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, Nr. 2 (2016): S. 329–334.
- Zimmermann, Hans D., Hg. *Vom Geist der Superhelden: Comic Strips; Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin*. Schriftenreihe der Akademie der Künste 8. Berlin: Gebrüder Mann, 1970.

Zinnecker, Jürgen. »Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler.« In *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Hg. von Gerd-Bodo von Reinert und Jürgen Zinnecker. Orig.-Ausg., S. 29–121. Rororo Rororo-Sachbuch 7181. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch, 1978.

Zinnecker, Jürgen. *Stadtkids: Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Kindheiten 20. Weinheim: Juventa, 2001.

Internetquellen

AAP Communications. »O.M. Ungers, 1926–2007«. Cornell University College of Architecture, Art, and Planning. Zuletzt geprüft am 08.02.2018. <https://aap.cornell.edu/news-events/o-m-ungers-1926-2007>, 2007.

Adeyemi, Kunlé. »Makoko Solutions: Floating School«. Heinrich Böll Stiftung. Zuletzt geprüft am 20.09.2018. <https://ng.boell.org/en/2014/06/23/makoko-solutions-floating-school>, 2014.

Aktion 507. »Manifest.« 2. erweiterte Auflage Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 11.12.2019. <https://issuu.com/sesonasuo/docs/aktion507-manifest>, 1967.

Albert, Melissa. »Iwan Baan«. Britannica. Zuletzt geprüft am 10.04.2017. <https://www.britannica.com/biography/Iwan-Baan>, 2010.

Allolio-Näcke, Lars. »Diskursanalyse. Bestandsaufnahme und interessierte Anfragen aus einer dichten Foucault-Lektüre«. Forum Qualitative Sozialforschung. Zuletzt geprüft am 17.06.2019. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1555>, 2010.

Andresen, Sabine, Susann Fegter, Elena Bütow, Laura Digoh, Sarah Korenke und Zoe Clark. »ULE – Urbane Lernräume. Praktiken und Wahrnehmungen außerschulischer Räume von Kindern im Frankfurter Bahnhofsviertel«. Goethe-Universität Frankfurt a.M. Sozialpädagogik & Familienforschung. Zuletzt geprüft am 06.07.2019. <https://www.uni-frankfurt.de/55823014/ULE>, 2011–2014.

Angotti, Thomas. »Advocacy and Community Planning: Past, Present and Future«. Planners Network. <https://www.plannersnetwork.org/2007/04/advocacy-and-community-planning-past-present-and-future/>, 2007.

Arbeitsgruppe Park Fiction. »Park Fiction: Aufruhr auf Ebene p«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://park-fiction.net/park-fiction-aufruhr-auf-ebene-p/>, 1998.

ArchDaily. »Bildungszentrum Tor zur Welt/Bof Architekten«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.archdaily.com/404224/bildungszentrum-tor-zur-welt-bof-architekten>, 2014.

Asendorpf, Dirk. »Die Diktatur der Feuermelder«. Zuletzt geprüft am 04.11.2002. <https://www.zeit.de/2016/29/brandschutz-feuer-regelungen-bauprojekte/komplettansicht>, 2016.

Atlee, James. »Towards Anarchitecture: Gordon Matta-Clark and Le Corbusier«. Zuletzt geprüft am 08.02.2018. https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/07/towards-anarchitecture-gordon-matta-clark-and-le-corbusier#footnote9_zfdl7cq, 2007.

- Barr, Philippa N. »Beauty, value and survival«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. https://www.domusweb.it/en/architecture/2016/08/03/beauty_value_and_survival_kunle_adeyemi.html, 2016.
- Batelka, Sarah. »Könnte Schule machen: Pädagogik- und Architektur-Studierende planen Neubau in Wilhelmsburg«. Universität Hamburg. Zuletzt geprüft am 19.12.2019. <https://www.uni-hamburg.de/newsroom/campus/20180319-architektur-trifft-paedagogik.html>, 2016.
- Baumeister. »Mediaten«. Zuletzt geprüft am 09.09.2019. https://www.baumeister.de/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/BAUMEISTER_Mediataten_2019.pdf, 2018.
- Baunetz Wissen. »Graue Energie«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://www.baunetzwissen.de/glossar/g/graue-energie-664290>, o.J.
- Bauwelt. »Media-Informationen 2019«. Zuletzt geprüft am 09.09.2019. https://www.bauverlag.de/downloads/324539/Bauwelt_Media-Informationen_2019.pdf, 2018.
- Belogolovsky, Vladimir. »Interview with Zvi Hecker: »Good Architecture Cannot Be Legal; It Is Illegal!««. ArchDaily. Zuletzt geprüft am 14.12.2019. <https://www.archdaily.com/788396/interview-with-zvi-hecker-good-architecture-cannot-be-legal-it-is-illegal>, 2016.
- Berlanda, Tomà. »Media attention overload:: The collapse of Makoko's floating school«. Architectural Review. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. https://www.architectural-review.com/10007451.article?fbclid=IwARoWO288YXqpV-rJori8QanD_Po6F64mdPDettERDdz4pIB4H8YTOzsboxYo, 2016.
- Bernstein, Fred A. »How Iwan Baan Became the Most Wanted Photographer in Architecture«. The Wall Street Journal. Zuletzt geprüft am 10.04.2017. <https://www.wsj.com/articles/how-iwan-baan-became-the-most-wanted-photographer-in-architecture-1396391756?tesla=y>, 2014.
- Betz, D. »Heimathafen Wissenschaft: Willkommen an Bord!«. Zuletzt geprüft am 03.12.2019. <https://www.uni-hamburg.de/newsletter/dezember-2014/heimathafen-wissenschaft-willkommen-an-bord.html>, 2014.
- Biermann, Kai, Paul Blickle, Ron Drongowski, Annick Ehmann, Elena Erdmann, Flavio Gortana, Alicia Lindhoff et al. »Darüber spricht der Bundestag: 70 Jahre Bundestag«. DIE ZEIT. Zuletzt geprüft am 14.12.2019. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-09/bundestag-jubilaum-70-jahre-parlament-reden-woerter-sprache-wandeln>, 2019.
- Bildungszentrum Tor zur Welt. »Bildung fürs Quartier«. <https://tzw.hamburg.de/>, o.J.a.
- Bildungszentrum Tor zur Welt. »Der dritte Pädagoge«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://tzw.hamburg.de/bauliches-konzept>, o.J.b.
- Block, India. »Tokyo kindergarten by Tezuka Architects lets children run free on the roof«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <https://www.dezeen.com/2017/10/02/fuji-kindergarten-tokyo-tezuka-architects-oval-roof-deck-playground/>, 2017.
- Boer, René und Mark Minkjan. »Slum Porn: Urban Misery as Catchy Imagery«. Failed Architecture. Zuletzt geprüft am 19.04.2019. <https://failedarchitecture.com/slum-porn-urban-misery-as-catchy-imagery/>, 2016.
- Bolton, Paul und Social & General Statistics. »Education: Historical statistics«. House of Commons Library. Zuletzt geprüft am 31.07.2019. <https://dera.ioe.ac.uk/22771/1/SN04252.pdf>, 2012.

- Brants, Dietrich. »Besser scheitern: Das Panorama des Misserfolgs wird neu definiert«. SWR2. Zuletzt geprüft am 18.09.2018. <https://www.swr.de/-/id=17892220/property=download/nid=659852/15myjtz/swr2-essay-20160912.pdf>, 2016.
- Brasch, Anna. »Wortgeschichte zu »sozialer Brennpunkt«. Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache. Zuletzt geprüft am 16.12.2021. <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/sozialer%20Brennpunkt>, 2021.
- Brooks, Libby. »Kids and the city: how do you build the perfect space for children?«. The Guardian. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <https://www.theguardian.com/cities/2016/dec/20/how-build-perfect-city-children-kindergarten-architect>, 2016.
- Bundesministerin für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit. »Abfallwirtschaft in Deutschland – Fakten, Daten, Grafiken«. Zuletzt geprüft am 28.08.2021. <https://www.bmu.de/publikation/abfallwirtschaft-in-deutschland-2018/>, 2018.
- Collins, Jessica. »Makoko Floating School, beacon of hope for the Lagos »waterworld«: A history of cities in 50 buildings, day 48«. The Guardian. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.theguardian.com/cities/2015/jun/02/makoko-floating-school-lagos-waterworld-history-cities-50-buildings>, 2013.
- Czenki, Margit. »Park Fiction in Dakar«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.nadir.org/nadir/initiativ/parkfiction/2008/10/415.html>, 2008.
- Davison, Nicola. »Ideas worth floating: architects adapt to rising sea levels«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.ft.com/content/a821b1d4-dc82-11e5-8541-00fb33bdf038>, 2016.
- Delitz, Heike. »Architektur als Medium des Sozialen: Zur soziologischen Theorie des gebauten Raumes«. Zuletzt geprüft am 30.09.2019. https://www.heike-delitz.de/Architektur_als_Medium_2010.pdf, 2010b.
- Dey, Andreas. »Ein Millionenpaket für Hamburgs Brennpunkt-Schulen«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article114688022/Ein-Millionenpaket-fuer-Hamburgs-Brennpunkt-Schulen.html>, 2013.
- Dreyer, Claus. »Architektur als Alltags- oder Hochkultur?«. Wolkenkuckucksheim. Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur. Zuletzt geprüft am 20.10.2019. <https://www.cloud-cuckoo.net/openarchive/wolke/deu/Themen/032/Dreyer/dreyer.htm>, 2004.
- Duffell, Nick. »Why boarding schools produce bad leaders«. The Guardian. Zuletzt geprüft am 20.08.2019. <https://www.theguardian.com/education/2014/jun/09/boarding-schools-bad-leaders-politicians-bullies-bumblers>, 2014.
- Edelstein, Benjamin und Hermann Veith. »Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart«. Bundeszentrale für politische Bildung. Zuletzt geprüft am 08.04.2019. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945>, 2017.
- Eimer, Annick. »Reaktionen auf mehr Schüler. Was Städte beim Schulbau falsch machen«. Spiegel Online. Zuletzt geprüft am 19.12.2019. <https://www.spiegel.de/leben-undlernen/schule/steigende-schuelerzahlen-staedte-setzen-auf-schulen-von-der-stange-a-1261866.html>, 2019.
- Elbinselschule. »Die Standorte unserer Schule«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://elbinselschule.hamburg.de/2019/03/12/518/>, 2019a.

- Elbinselschule. »Schulversuch«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://elbinselschule.hamburg.de/2019/03/14/schulversuch/>, 2019b.
- Elbinselschule. »Lernkonzept«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://elbinselschule.hamburg.de/2019/03/18/unser-lernkonzept/>, 2019c.
- Elwall, Robert. »Pepys Estate, Deptford«. The London Column. Zuletzt geprüft am 24.10.2019. <https://thelondoncolumn.com/2011/05/19/pepys-estate-photo-tony-ray-jones-text-robert-elwall/>, 2011.
- Esterson, Simon. »Interview with Photographer Iwan Baan«. Architectural Review. Zuletzt geprüft am 10.04.2017. <https://www.architectural-review.com/essays/interview-with-photographer-iwan-baan/8660201.article>, 2014.
- Executive Committee of the High Commissioner's Programme. »Protracted Refugee Situation«. Standing Committee Meeting 30. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.unhcr.org/40c982172.pdf>. EC/54/SC/CRP.14, 2004.
- Fachamt Sozialraummanagement. »Sozialraumbeschreibung Wilhelmsburg«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.hamburg.de/contentblob/4508226/86ffe3e8d6c11b3fb201e396065bc8c7/data/soz-beschr-wiburg-dl.pdf>, 2015.
- Fairs, Marcus. »Kunlé Adeyemi's floating school posed ›danger to the kids,‹ headmaster claims«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 20.09.2018. <https://www.dezeen.com/2016/06/11/kunle-adeyemis-floating-school-posed-danger-to-the-kids-headmaster-claims/>, 2016a.
- Fairs, Marcus. »SelgasCano's Louisiana Pavilion to be reused as a school in Kenya's Kibera slum«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 20.09.2018. <https://www.dezeen.com/2016/02/11/selgascano-kibera-school-pavilion-louisiana-art-museum-copenhagen-kenya-nairobi-slum-humanitarian-architecture/>, 2016b.
- Franke, Anselm, Tom Holert und Marleen Schröder, Hg. »Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den globalen 1960er und 1970er Jahren«. Zuletzt geprüft am 05.01.2020. https://www.hkw.de/media/de/texte/pdf/2019_1/programm_2019/bildungsschock_konferenz_programminformation.pdf, 2019.
- Frearson, Amy. »Kunlé Adeyemi's floating school suffers ›abrupt collapse«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.dezeen.com/2016/06/08/kunle-adeyemi-nle-makoko-floating-school-nigeria-destroyed-abrupt-collapse/>, 2016.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung und Bildungszentrum Tor zur Welt. Hg., »Bildungszentrum Tor zur Welt. Pläne und Konzepte: Zwischenbilanz Oktober 2009«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://tzw.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/10/2014/03/Pl%C3%A4ne-und-Konzepte-.pdf>, 2009.
- Gall, Insa. »Schule der Zukunft im Problemstadtteil«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.welt.de/regionales/hamburg/article2559862/Schule-der-Zukunft-im-Problemstadtteil.html>, 2008.
- Gebhardt, Rike und Kai Guballa. »Das Audimax der Ruhr-Universität Bochum«. Zuletzt geprüft am 03.12.2019. https://www.nachkriegsmoderne.org/bochum_audimax.html#pic, 2016.
- Griesel, Robert. »SI REVUE. Bericht einer Auflösung«. Zuletzt geprüft am 06.07.2019. <https://www.si-revue.de/>, o.J.

- Haas, Dirk E. »Lernräume aktuell: Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹ Hamburg«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://schulen-planen-und-bauen.de/2018/10/22/lernraeu-me-aktuell-bildungszentrum-tor-zur-welt-hamburg/>, 2018.
- Han, Byung-Chul. »Tut mir leid, aber das sind Tatsachen«. ZEIT Wissen. Zuletzt geprüft am 30.10.2019. <https://www.zeit.de/zeit-wissen/2014/05/byung-chul-han-philosophie-neoliberalismus>, 2014.
- Hancox, Dan. »Enough Slum Porn: The Global North's Fetishisation of Poverty Architecture must End«. Architectural Review. Zuletzt geprüft am 18.04.2019. <https://www.architectural-review.com/essays/enough-slum-porn-the-global-norths-fetishisati-on-of-poverty-architecture-must-end>, 2014.
- Harbusch, Gregor. »Alles auf Cluster – Neue Schulen in Deutschland«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://schulen-planen-und-bauen.de/2019/02/06/alles-auf-cluster/>, 2019.
- Harper, Phineas. »Poverty should never be an Instagram filter«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 19.09.2019. <https://www.dezeen.com/2017/01/26/phineas-harper-opinion-slum-porn-poverty-not-instagram-filter-selgascano-school-iwan-baan/>, 2017.
- Helmores, Edward. »White House ›struggles to draw crowds‹ to Trump's Fourth of July show«. The Guardian. Zuletzt geprüft am 05.07.2019. <https://www.theguardian.com/us-news/2019/jul/04/trump-fourth-of-july-celebrations-military-show-criticis-m>, 2019.
- ICS Adviseurs. »Van het Informatie Centrum Scholenbouw naar ICSadviseurs«. Zuletzt geprüft am 12.04.2019. <https://icsadviseurs.nl/over-icsadviseurs>, o.J.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH. »Bildungsoffensive: Projektstruktur«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.internationale-bauausstellung-hamburg.de/projekte/bildung-und-stadtteilentwicklung/bildung-und-stadtteilentwicklung/projektstruktur/projekt/bildungsoffensive.html>, o.J.b.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH. »Bildungszentrum Tor zur Welt: Bildung für das ganze Quartier«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.internationale-bauausstellung-hamburg.de/projekte/bildungszentrum-tor-zur-welt/projekt/bildungszentrum-tor-zur-welt.html>, o.J.b.
- Internationale Bauausstellung IBA Hamburg GmbH. »Bildungszentrum Tor zur Welt: Whitepaper«. Zuletzt geprüft am 04.07.2017. https://www.iba-hamburg.de/fileadmin/Slideshows_post2013/02_Wissen/01_Whitepaper/131001_Bildungszentrum_Tor_zur_Welt.pdf, 2013.
- Kambouris, Christos. »Die Geschichte der Bochumer Ruhr-Universität im Zeitraffer«. Zuletzt geprüft am 03.12.2019. <https://www.waz.de/staedte/bochum/die-geschichte-e-der-bochumer-ruhr-universitaet-im-zeitraffer-id10684571.html>, 2019.
- Kester, Grant. »The Device Laid Bare: On Some Limitations in Current Art Criticism«. e-flux. Zuletzt geprüft am 21.12.2019. <https://www.e-flux.com/journal/50/59990/the-device-laid-bare-on-some-limitations-in-current-art-criticism/>, 2013.
- Kimmelman, Michael. »School at Sea«. The New York Times. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>, 2013.
- La Biennale di Venezia, Hg. »Arsenale«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.labiennale.org/it/luoghi/arsenale>, 2017.

- Laghai, Shafagh. »Nigeria: Die schwimmende Schule von Lagos«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/sendung/swr/2014/nigeria-schule-100.html>, 2014.
- Lorenz, Dirk und Thomas Höhne. »Bericht zum Forschungsprojekt: Brandschutz im Schulbau.« Schriftenreihe des Fachgebiets Baulicher Brandschutz Unveröffentlichtes Manuskript, zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://www.dbu.de/OPAC/ab/DBU-Abschlussbericht-AZ-32459.pdf>, 2017.
- Lübbecke, Marco. »Operations Research (OR)«. Gabler Wirtschaftslexikon. Zuletzt geprüft am 30.04.2019. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/operations-research-or-46854>, 2018.
- Mairs, Jessica. »Floating architecture will offer ›an improved way of living««. Dezeen. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.dezeen.com/2015/12/09/floating-architecture-buildings-will-offer-improved-way-of-living-amphibious-housing-houseboats/>, 2015.
- Malm, Sonja. »Bildungszentrum ›Tor zur Welt‹ in Hamburg: Schiefer, grünes Linoleum und Hochkantlamellen innen – grünes EPDM außen«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.baunetzwissen.de/boden/objekte/bildung/bildungszentrum-tor-zur-welt-in-hamburg-3287087>, o.J.
- Martini, Tania. »Lichtgestalt und Scheusal: Ausstellung ›Un art de la guerre««. taz. Zuletzt geprüft am 17.02.2018. <https://taz.de/Ausstellung-Un-art-de-la-guerre!/5069037/>, 2013.
- Mietzner, Ulrike und Ulrike Pilarczyk. »Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung«. Zuletzt geprüft am 24.12.2019. <https://www.hsozkult.de/debate/id/diskussionen-394>, 2004.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. »Schulen planen und bauen«. <https://schulen-planen-und-bauen.de/>, 2019.
- N. N. »IBA Berlin. Die Innenstadt als Wohnort«. AUFBAU HAUS GmbH; Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. Zuletzt geprüft am 04.05.2019. <https://www.internationale-bauausstellungen.de/geschichte/1979-1984-87-iba-berlin-die-innenstadt-als-wohnort/>, o.J.a.
- N. N. »Slum Porn«. Reddit. <https://www.reddit.com/r/slumporn/>, o.J.b.
- N. N. »Der Meister des Lichts: Zum Tod von Günter Behnisch«. DIE ZEIT. Zuletzt geprüft am 13.10.2019. <https://www.zeit.de/kultur/2010-07/fs-behnisch2-4>, 2010b.
- N. N. »ARCH+. Zeitschrift für Architektur und Urbanismus«. Zuletzt geprüft am 25.10.2019. <https://www.archplus.net/home/about/44,0,1,0.html>, 2011a.
- N. N. »Educational Facilities: An overview of international trends and state-of-the-art designs«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.nier.go.jp/shisetsu/pdf/e-ho-koku2010.pdf>, 2011b.
- N. N. »Makoko Floating School/NLÉ«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.archdaily.com/344047/makoko-floating-school-nle-architects/>, 2013.
- N. N. »Die schwimmende Schule von Lagos«. DIE ZEIT. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2016-03/nigeria-lagos-schule-makoko-floating-school-fs>, 2016a.

- N. N. »Skeffington Report«. The Community Planning Toolkit. Zuletzt geprüft am 23.09.2019. <https://www.communityplanning.cooperative.website/archives/definitionsheet/skeffington-report>, 2016b.
- N. N. »Kindliche Raumaneignung gewinnt. Moriyama-Preis verliehen«. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. https://www.baunetz.de/meldungen/Meldungen-Moriyama-Preis_v_erliehen_5180925.html, 2017.
- N. N. »Celebrating Buildings that Change Lives«. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <http://internationalprize.raic.org/>, 2019a.
- N. N. »Über Uns«. SCHULBAU. Internationaler Salon und Messe. Zuletzt geprüft am 19.12.2019. <https://www.schulbau-messe.de/de/kontakt/ueber-uns.php>, 2019b.
- NLÉ. »Makoko Floating School. Project Description.« Zuletzt geprüft am 15.11.2019. <https://www.dropbox.com/sh/07b9ne8iz6fzqmu/AACSBle9MpUByNARZ6Di7kUja?dl=0>, 2016a.
- NLÉ. »Makoko Floating School FAQs on Collaps and Regeneration Plans«. Zuletzt geprüft am 03.11.2019. https://gallery.mailchimp.com/75e591db8b22aa2c51b6c7278/files/161130_Makoko_Floating_School_FAQs_and_appendices.02.01.pdf?utm_source=NL%C3%89+December+Newsletter+2016&utm_campaign=4f74efd607-EMAIL_CAMPAIGN_2016_12_20&utm_medium=email&utm_term=0_9abfie2bfb-4f74efd607-, 2016b.
- Ohr, Roberto, »Faule Eier auf neue Autoritäten«. taz. Zuletzt geprüft am 13.06.2018. <https://taz.de/!5184861/>, 2008.
- Okoroafor, Cynthia. »Does Makoko Floating School's collapse threaten the whole slum's future?«. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.theguardian.com/cities/2016/jun/10/makoko-floating-school-collapse-lagos-nigeria-slum-water>, 2016.
- Olbrisch, Miriam. »Großstadt-Probleme. Wohin mit all den Schülern?«. Spiegel Online. Zuletzt geprüft am 19.12.2019. <https://www.spiegel.de/plus/platz-fuer-schulen-in-grossstaedten-dringend-gesucht-a-00000000-0002-0001-0000-000163036963>, 2019.
- Palm, Christian. »Lernen im Ein-Euro-Shop«. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Zuletzt geprüft am 06.07.2019. <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/lernen-im-ein-euro-shop-kinder-im-bahnhofsviertel-12873772.html>, 2014.
- Park Fiction. »Park Fiction@Documenta11«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://park-fiction.net/park-fiction-documenta11/>, 2002.
- Park Fiction, Hg. »Park Fiction Presents: Unlikely Encounters in Urban Space: Full Transcription of All Talks at the Groundbreaking Conference«. <https://park-fiction.net/park-fiction-presents-unlikely-encounters-in-urban-space-full-transcription-of-all-talks-at-the-groundbreaking-conference/>, 2008 [2003].
- Patz, Christina. »Umfrage der Architects for Future an planende Kolleg*innen zu den Hindernissen beim Bauen im Bestand: Bericht über die Ergebnisse«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. https://drive.google.com/file/d/1cLwNoMgqnIRlVAHBA7EtF_uMjVh24ia1/view, 2020.
- Pohlisch, Oliver. »In Venedig gefeiert, in Lagos zerstört: Die schwimmende Schule von NLÉ«. german-architects.com. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.german-architects.com/de/architecture-news/meldungen/in-venedig-gefeiert-in-lagos-zerstort>, 2016.

- Popp, Peter. »Takaharu Tezuka zu Gast bei DETAIL«. DETAIL. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.detail.de/artikel/takaharu-tezuka-zu-gast-bei-detail-26039/>, 2008.
- Pressestelle Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. »Hilferuf der Elbinsel-Schulleitungen«. Zuletzt geprüft am 04.12.2019. <https://www.gew-hamburg.de/themen/bildungspolitik/hilferuf-der-elbinsel-schulleitungen>, 2012.
- Radford, Talia. »Refugee camps are the ›cities of tomorrow‹, says humanitarian-aid expert«. Dezeen. Zuletzt geprüft am 25.01.2016. <https://www.dezeen.com/2015/11/23/refugee-camps-cities-of-tomorrow-killian-kleinschmidt-interview-humanitarian-aid-expert/>, 2015.
- Raffer, Christian und Henrik Scheller. »KfW-Kommunalpanel 2022«. Zuletzt geprüft am 15.10.2022. <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2022.pdf>, 2022.
- Sambrook, Justine. »Curator's Choice: Tony Ray-Jones and mid-century architectural photography«. Mid Century. Zuletzt geprüft am 24.10.2019. <http://midcenturymagazine.com/interiors/tony-ray-jones/>, o.J.
- Sambrook, Justine. »Photography and post-war architecture in the Architectural Review's Manplan series: Research project«. Kingston University. Zuletzt geprüft am 24.10.2019. <https://www.kingston.ac.uk/research/research-degrees/research-degree-students/profile/justine-sambrook-152/>, 2015.
- Schäfer, Christoph. »Kunst, Partizipation und die ewigen Werte der Bourgeoisie«. Zuletzt geprüft am 13.06.2018. <https://christophschaefer.net/kunst-partizipation-und-die-ewigen-werte-der-bourgeoisie/>, 2008.
- Schirner, Michael. »MONEY IS ART: Ausstellung ›Werbung als Kunst‹, Galerie Hans Mayer, Düsseldorf, 1981«. Zuletzt geprüft am 24.07.2019. <http://de.sz-iam.com/ich-denke-sowieso-mit-dem-knie/>, o.J.
- Schumann, Petra. »Bernard Rudofsky«. Architekturzentrum Wien. Zuletzt geprüft am 06.04.2018. <https://www.architektenlexikon.at/de/523.htm>, 2006.
- Second Home. Hg., »Kibera Hamlets School: Building a brighter future« Zuletzt geprüft am 20.09.2018. <https://secondhome.io/kibera-hamlets-school/>, o.J.
- Senator für Schule und Berufsbildung. »4-Milliarden-Ausbauprogramm für Hamburgs Schulen.« Pressemitteilung. 07.03.2019. Zuletzt geprüft am 19.12.2019. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/12278830/2019-03-07-bsb-milliardenausbauprogramm-fuer-schulen/>, 2019.
- Spector, Nancy. »Gordon Matta-Clark. Conical Intersect«. Solomon R. Guggenheim Museum. Zuletzt geprüft am 09.02.2018. <https://www.guggenheim.org/artwork/5211>.
- Sprecherin der Senatsverwaltung für Finanzen. »Berliner Schulbauoffensive Phase II: Senat beschließt Entwurf zu mittel- und langfristigem Vorgehen.« Pressemitteilung. 27.06.2017. Zuletzt geprüft am 18.12.2019. <https://www.berlin.de/rbmskzl/aktuelles/pressemitteilungen/2017/pressemitteilung.606182.php>, 2019.
- Swedberg, Pablo. »Programme for International Student Assessments. Results from PISA. Country Note«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018-VolV-Germany-CountryNote.pdf>, 2020.

- Tactical Aesthetics, Hg. »Gordon Matta-Clark: Anarchitectural Practitioner«. Zuletzt geprüft am 08.11.2018. <https://tacticalaesthetics.org/theory/gordon-matta-clark-anarchitectural-practitioner/>, 2010.
- TED Conferences, Hg. »The most popular talks of 2015«. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. https://www.ted.com/playlists/320/the_most_popular_talks_of_2015_1, 2015.
- Tezuka, Takaharu. »The best kindergarten you've ever seen«. TEDxKyoto. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. https://www.ted.com/talks/takaharu_tezuka_the_best_kindergarten_you_ve_ever_seen/transcript, 2015.
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. »Lagos, Nigeria«. Zuletzt geprüft am 03.11.2019. <https://www.britannica.com/place/Lagos-Nigeria>, 2019.
- Ulrich, Friederike und Peter U. Meyer. »Deutschlands innovativste Schule steht in Wilhelmsburg«. Zuletzt geprüft am 26.11.2019. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article116433245/Deutschlands-innovativste-Schule-steht-in-Wilhelmsburg.html>, 2013.
- Umunna, Monika und Fabienne Hoelzel. »Urban Planning Processes in Lagos«. Heinrich Böll Stiftung Nigeria; Fabulous Urban. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. https://ng.boell.org/sites/default/files/160206_urban_planning_processes_digital_new.pdf, 2018.
- United Nations Environment Programme. »2020 Global Status Report for Buildings and Construction: Towards a Zero-emission, Efficient and Resilient Buildings and Construction Sector«. Zuletzt geprüft am 04.11.2022. <https://drive.google.com/file/d/1k2XooASPl-RU5i9oRdKLMkrBfalv29yW/view>, 2020.
- van Zeijl, Femke. »The rise and fall of the Floating School«. ZAM Magazine. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <https://www.zammagazine.com/chronicle/chronicle-26/436-the-rise-and-fall-of-the-floating-school>, 2016.
- Volk, Christine. »KfW Research: Mehr als 45 Mrd. EUR Investitionsrückstand in Schulen«. Zuletzt geprüft am 15.10.2022. https://www.kfw.de/%C3%9Cber-die-KfW/Newsroom/Aktuelles/Pressemitteilungen-Details_725760.html, 2022.
- Wagner, Patrick. »HT 2004: Eine »zweite Gründung«? 1968 und die langen 60er Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik: Tagungsbericht zum Historikertag Kiel am 17.09.2004«. H-Soz-u-Kult. <https://www.h-net.org/reviews/showpdf.php?id=28548>, 2014.
- Wainwright, Oliver. »The best architecture of the 21st century«. The Guardian. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2019/sep/16/best-architecture-of-the-21st-century>, 2019.
- Werneburg, Brigitte. »Den Alltag zersägen«. taz. Zuletzt geprüft am 08.11.2018. <https://taz.de/!301900/>, 2007.
- Woodham, Jonathan M. »Architectural Review: Quick Reference (1896-)«. Oxford Reference. Zuletzt geprüft am 16.09.2019. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095422283>, 2005.
- Yee, Amy. »»Floating Schools« Bring Classrooms to Stranded Students«. The New York Times. Zuletzt geprüft am 20.09.2018. <https://www.nytimes.com/2013/07/01/world/asia/floating-schools-in-bangladesh.html>, 2013.

Archivmaterial

- Deutsche Forschungsgemeinschaft. Aufnahme neuer Sonderforschungsbereiche in das Verzeichnis des Wissenschaftsrates. HArch Aachen, Akte 12166, 15.02.1971.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. Antrag vom 05.10.1976. UAST, Z622, Mappe 4, Inst. »Schulbau« Drittmittel, 04.05.1977.
- Feldtkeller, Christoph. Zur Nutzungsplanung im Schulwesen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. UAST, 55/114, 1973b.
- Feldtkeller, Christoph. Handschriftliche Notiz. UAST, 55/114, 11.10.1973c.
- Hauptausschuss für das behördliche Vorschlagwesen beim Kultusministerium Baden-Württemberg. Kennziffer 31827. UAST, Z622, Mappe o, Inst. »Schulbau.« Grunds. Angelegenheiten, 06.05.1968.
- Institut für Schulbau. Mitarbeiter. UAST, 55/160, o. D.
- Institut für Schulbau. Werkstattbericht 5. UAST, 55/83, 1974.
- Institut für Schulbau. Korrespondenz mit dem Forum-Verlag Stuttgart über die Herausgabe der Zeitschrift »Schulbau«. UAST, 55/166, 1975.
- Institut für Schulbau. Abschlussbericht zum Projekt »Interdisziplinäre Analyse der Zusammenhänge von Baustruktur und Lehr- und Lernprozessen an den Modellschulen Markdorf, Osterburken und Weinheim«. UAST, 55/60, 1976.
- Institut für Schulbau. Werkstattbericht 6. UAST, 55/79, 1977.
- Institut für Schulbau. Neues Leben in alten Schulen. Dokumentation über das Kolloquium in Stuttgart vom 12.-14.4.1978. UAST, Institut für Schulbau, 0113 Institut für Schulbau. UAST, Z622, Mappe 1, Inst. »Schulbau«, Wissenschaftliches Personal, 1983.
- Institut für Schulbau. Schrebergarten-Häuschen. Enthält: Entwurfs- und Projektarbeit SS 1985. Unterlagen, Material, Notenlisten. UAST, 55/161, 1985a.
- Institut für Schulbau. Werkstattbericht 7. UAST, 55/80, 1985b.
- Institut für Schulbau an der RWTH Aachen. Programmierung RWTH Aachen, Struktur Nettonutzfläche, Verflechtung, Stand 67/68, Buch A 85/95, 1968.
- Kroeker, Immanuel. Der Radschlag im Schulhausbau. Ein Bericht über die Ausstellung: »Das neue Schulhaus« in Düsseldorf. Manuskript. AM TUM, Aufsätze, Reden und Artikel zum Thema »Schulbauten I.«, Signatur kroe-151, o.J.a.
- Kroeker, Immanuel. Ideen zum Schulbauwesen. Die moderne Schule ist die Schule im Freien. Manuskript. AM TUM, Aufsätze, Reden und Artikel zum Thema »Schulbauten I.«, Signatur kroe-151, o.J.b.
- Mappe o. Inst. »Schulbau.« Grunds. Angelegenheiten. UAST, Z622, Mappe o, Inst. »Schulbau«, Grunds. Angelegenheiten.
- Matta-Clark, Gordon. Notebook. Gordon Matta-Clark Collection, Canadian Centre for Architecture, Notebooks and Sketchbooks, 1970–1978.
- Note card no. 1218. Estate of Gordon Matta-Clark, 1973.
- Technische Hochschule Karlsruhe. Abteilung für Architektur, Protokoll der Senats-sitzung vom 13. November 1961, Punkt »Verschiedenes.« Ziffer 13. UAST, 55/160, 07.12.1961.
- Technische Hochschule Stuttgart. Abteilung für Architektur, Errichtung eines Instituts für Schulbau. Anlage. UAST, 55/160, 15.01.1962.

- Technische Hochschule Stuttgart. Vorbereitung für den Besuch des Wissenschaftsrates am 26.01.1966. Ziele und Aufgaben des Sondergebietes ›Schulbau‹. UAST, 55/160, 20.01.1966.
- Wall, Donald und Gordon Matta-Clark. Interview between Wall and Matta-Clark: Rough Draft. Manuskript. Gordon Matta-Clark Collection, Canadian Centre for Architecture, Articles and Documents 1942–76, 8, 1976.
- Wilhelm, Günter. Berufung des Unterzeichneten in das Komitee des Internationalen Schulbau-Zentrums in Lausanne. UAST, 55/160, 29.06.1962.

Vorträge

- Burke, Catherine. »Colin Ward and anarchist educational concepts of the 1960s and 1970s. ›We make the road by walking‹.« Berlin, 01.12.2019.
- Colomina, Beatriz. »Little AD.« RIBA, London, 29.06.2010.
- Fegter, Susann. »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen.« Kassel, 14.03.2016.
- Grube, Norbert und Veronika Magyar-Haas. »Un-Orte: Zu illegitimen (Zwischen-)Räumen der Bildung.« Kassel, 14.03.2016.
- Harbusch, Gregor. »Experimentelle Räume.« Berlin, 30.11.2019.
- Rieger-Ladich, Markus. »Ambivalente Adressierungen.« Universität Gießen, 11.03.2015.
- Rieger-Ladich, Markus. »Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle.« Kassel, 14.03.2016.
- Rosén Rasmussen, Lisa. »Transnational openings and the dynamics of open plan imaginaries in schooling: counterpoints and convergences, Denmark and Australia in the 1960s and 70s.« University of Porto, Porto, Portugal, 18.07.2019.
- Rosenberg, Florian von. »Pädagogische Räume zwischen Resonanz und Entfremdung: Ein Erklärungsansatz für die schulische Reproduktion sozialer Ungleichheiten.« Kassel, 14.03.2016.
- Wigley, Mark. »Intersection.« Prishtina, 19.07.2017.

Ton- und Filmquellen

- Czenki, Margit. Park Fiction – die Wünsche werden die Wohnung verlassen und auf die Strasse gehen. 1999. 16 mm blow up von Super 8.
- Graham, Vince. Urban Renewal...Means Negro Removal. James Baldwin. 1963. Video. Zuletzt geprüft am 07.11.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=T8Abhj17kYU>.
- Hendricks, Riaan. Working on water. Al Jazeera, 2014. Video. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.aljazeera.com/programmes/rebelarchitecture/2014/06/working-water-20146308464261842.html>.
- Matta-Clark, Gordon. Splitting. New York, 1974. 16 mm Film auf DVD, Farbe, ohne Ton.
- Patience, Martin. Nigeria's floating classroom built on a lagoon. BBC, 2015. Video. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://www.bbc.com/news/av/world-africa-35035103/nigeria-s-floating-classroom-built-on-a-lagoon>.

- Rarieya, Yvonne. Nigeria's floating school: Eco-friendly school changing lives in Makoko slum. CNN, 2016. Video. Zuletzt geprüft am 19.09.2018. <https://africa.cgtn.com/2016/03/08/nigerias-floating-school-eco-friendly-school-changing-lives-in-makoko-slum/>.
- Smith, Tom und Shirley Read. Observing the 1980s. Smith, Tom (Part 1 of 1). An Oral History of British Photography. London: British Library, 2010. Audioaufnahme. Zuletzt geprüft am 10.07.2019. <https://sounds.bl.uk/Oral-history/Observing-the-1980s/021M-Co459Xo2o4XX-0001Vo>.

Interviews & Schriftverkehr

- Anonymous. Interviewt von Eva Zepp. 14.08.2018. Stuttgart.
- Anonymous. E-Mail an Eva Zepp. Reserach Request – Statens institut för byggnadsforskning, 14.01.2019.
- Brandt, Uwe. E-Mail an Eva Zepp. Doktorarbeit | Partizipation im Schulbau, 09.12.2018.
- Brandt, Uwe. Interviewt von Eva Zepp. 11.12.2018. Stuttgart/Hamburg; Telefoninterview.
- Brandt, Uwe. Interviewt von Eva Zepp. 15.04.2019. Stuttgart; Interview.
- Editorial Office of The Architectural Review. E-Mail an Eva Zepp. Indices of the AR 1995 onwards, 08.03.2019.
- Feldtkeller, Christoph. Interviewt von Eva Zepp. 22.12.2018. Freiburg i. B.
- Feldtkeller, Christoph. Brief an Eva Zepp, Januar 2019.
- Feldtkeller, Christoph. Interviewt von Eva Zepp. 03.06.2019. Freiburg i. B.
- Hübner, Peter. Interviewt von Eva Zepp. 18.07.2018. Neckartenzlingen.
- Ingerfurth, Hannes. Interviewt von Eva Zepp. 06.05.2019. Überlingen.
- Kirelli, Nazif und Martin Dietz. Interviewt von Eva Zepp. 09.07.2018. Hildrizhausen.
- Lehrer*in 1. Interviewt von Eva Zepp. 17.09.2018.
- Lehrer*in 2. Interviewt von Eva Zepp. 25.09.2018.
- Mitarbeiter*in der Hausmeisterei. Interviewt von Eva Zepp. 13.06.2019.
- Ohrt, Roberto. E-Mail an Eva Zepp. Recherche | Gordon Matta-Clark und Guy Debord, 09.07.2018.
- Reuter, Wolf D. Interviewt von Eva Zepp. 17.01.2019.
- Sambrook, Justine. E-Mail an Eva Zepp. Research Request: Photographer Tom Smith, 15.07.2019.
- Schüler*in 1. Interviewt von Eva Zepp. 13.06.2019.
- Schüler*in 2. Interviewt von Eva Zepp. 13.06.2019.
- Schüler*in 3. Interviewt von Eva Zepp. 12.11.2018.
- Schüler*in 4. Interviewt von Eva Zepp. 12.11.2018.
- Schulleitung. Interviewt von Eva Zepp. 13.06.2019.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafik von Gruppe Aktion 507, © Gruppe Aktion 507. Aus: Aktion 507. »Manifest.« 2. erweiterte Auflage Unveröffentlichtes Manuskript. Zuletzt geprüft am 11.12.2019. <https://issuu.com/sesonasuo/docs/aktion507-manifest>. Hier: S. 135.

Abbildung 2: Schaubild nach N.N, zur besseren Lesbarkeit wurde das Schaubild nachgebaut. Die Inhalte wurden nicht verändert. © N. N. Aus: Institut für Schulbau, »Werkstattbericht 4: IfS 1970/1. Aus der Arbeit des Instituts für Schulbau der Universität Stuttgart,« Architektur Wettbewerbe, Nr. 67 (1971): S. 1–13. Hier: S. 11. Zur besseren Lesbarkeit wurde die Grafik nachgebaut.

Abbildung 3: Schema von Christoph Feldtkeller, © Christoph Feldtkeller. Aus: Feldtkeller, Christoph, »Zur Nutzungsplanung im Schulwesen«. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. UAST, 55/114. Zur besseren Lesbarkeit wurde das Schema nachgebaut, die Inhalte wurden nicht verändert.

Abbildung 4: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« Architectural Review 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 11.

Abbildung 5: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« Architectural Review 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 74–75.

Abbildung 6: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« Architectural Review 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 33.

Abbildung 7: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« Architectural Review 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 3.

Abbildung 8: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg.

»MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970).

Hier: S. 4–5.

Abbildung 9: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg.

»MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970).

Hier: S. 6.

Abbildung 10: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 17.

Abbildung 11: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg.

»MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970).

Hier: S. 46.

Abbildung 12: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 19.

Abbildung 13: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 19.

Abbildung 14: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 37.

Abbildung 15: Foto von N., © N. N. Aus: Beck, Peter, Nikolaus Kuhnert und Felix Zwoch, »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht,« *ARCH+*, Nr. 33 (1977): S. 24–31. Hier: S. 26.

Abbildung 16: Foto von Maltby, John, © John Maltby/RIBA Collections. Aus: Maltby, John, »City of London School for Girls, Barbican Estate, City of London: a classroom«. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <https://www.architecture.com/image-library/ribapix/image-information/poster/city-of-london-school-for-girls-barbican-estate-city-of-london-a-classroom/posterid/RIBA81498.html>.

Abbildung 17: Foto von Westwood, Colin, © Colin Westwood/RIBA Collections. Aus: Westwood, Colin, »Temple Hill School, Dartford, Kent: classroom«. Zuletzt geprüft am 16.12.2019. <https://www.architecture.com/image-library/ribapix/image-information/poster/temple-hill-school-dartford-kent-classroom/posterid/RIBA5199.html>.

Abbildung 18: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 22.

Abbildung 19: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson,

Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 20.

Abbildung 20: Foto von Tom Smith, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Richards, James M., Nikolaus Pevsner, Hubert de Cronin Hastings und Hugh Casson, Hg. »MANPLAN 4: The Continuing Community.« *Architectural Review* 147, Nr. 875 (1970). Hier: S. 26.

Abbildung 21: Foto von N. N., © N. N. Aus: Institut für Schulbau, »Werkstattbericht 6« (1977). UAST, 55/79. Hier: S. 19.

Abbildung 22: Foto von N. N., © N. N. Aus: Institut für Schulbau, »Werkstattbericht 6« (1977). UAST, 55/79. Hier: S. 21.

Abbildung 23: Foto von N. N., © N. N. Aus: Pfromm, Klaus, Renate Pfromm und Diego Peverelli, »Non scolae discimus,« *werk* 56, Nr. 7 (1969): S. 453–455. Hier: S. 453.

Abbildung 24: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Pearson, Eric, »Informal Learning,« *Architectural Review* 150, Nr. 893 (1971): S. 2–6. Hier: S. 2.

Abbildung 25: Foto von Richard Bryant, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Buchanan, Peter, »Two Schools in Hampshire,« *Architectural Review* 171, Nr. 1025 (1982): S. 23–28. Hier: S. 27.

Abbildung 26: Foto von Martin Charles, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Hellman, Louis, »Make It Not Like A School,« *Architectural Review* 177, Nr. 1058 (1985): S. 38–44. Hier: S. 44.

Abbildung 27: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Burkard Meyer Steiger, »Multi-Use complex, Wettingen; schools, Baden and Wohlen,« *Architectural Review* 189, Nr. 1135 (1991): S. 33–38. Hier: S. 36.

Abbildung 28: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Burkard Meyer Steiger, »Multi-Use complex, Wettingen; schools, Baden and Wohlen,« *Architectural Review* 189, Nr. 1135 (1991): S. 33–38. Hier: S. 37.

Abbildung 29: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Good Bad Rappenau,« *Architectural Review* 191, Nr. 1140 (1992): S. 26–32. Hier: S. 27.

Abbildung 30: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Good Bad Rappenau,« *Architectural Review* 191, Nr. 1140 (1992): S. 26–32. Hier: S. 31

Abbildung 31: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Miles, Elizabeth, »Grammar Lessons,« *Architectural Review* 202, Nr. 1208 (1997): S. 38–45. Hier: S. 45.

Abbildung 32: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Cook, Peter, »Scholastic Sunflower,« *Architectural Review* 199, Nr. 1192 (1996): S. 36–42. Hier: S. 36–37.

Abbildung 33: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Cook, Peter, »Scholastic Sunflower,« *Architectural Review* 199, Nr. 1192 (1996): S. 36–42. Hier: S. 42.

Abbildung 34: Foto von Stéphane Couturier/Archipress, Georges Fessy und Jourda & Perraudin, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Carter, Brian, »Urban Hybrid,« *Architectural Review* 194, Nr. 1158 (1993): S. 16–21. Hier: S. 21.

Abbildung 35: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Carter, Brian, »Strawberry Vale,« *Architectural Review* 202, Nr. 1206 (1997): S. 34–41. Hier: S. 37.

Abbildung 36: Foto von N. N., © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Anstruther, John, »Secondary Form,« *Architectural Review* 213, Nr. 1272 (2003): S. 50–55. Hier: S. 55.

Abbildung 37: Foto von Peter Blundell-Jones, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Human Hübner,« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 44–51. Hier: S. 44.

Abbildung 38: Foto von Peter Blundell-Jones, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Human Hübner,« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 44–51. Hier: S. 51.

Abbildung 39: Foto von Peter Blundell-Jones, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Human Hübner,« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 44–51. Hier: S. 46.

Abbildung 40: Foto von Peter Blundell-Jones, © The Architectural Press Ltd., London. Aus: Blundell-Jones, Peter, »Human Hübner,« *Architectural Review* 215, Nr. 1284 (2004): S. 44–51. Hier: S. 49.

Abbildung 41: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 42: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 43: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 44: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 45: Foto von Bernadette Grimmenstein, © IBA Hamburg GmbH/Bernadette Grimmenstein. Aus: Bildungszentrum Tor zur Welt, »Der dritte Pädagoge«. Zuletzt geprüft am 17.12.2019. <https://tzw.hamburg.de/bauliches-konzept>.

Abbildung 46: Foto von N. N., © N. N. Aus: N. N., »Voets Architects. Delta School.: Delft, The Netherlands,« *Architectural Design* 66, 3/4 (1996): S. 49–53. Hier: S. 53

Abbildung 47: Foto von Stefan Müller-Naumann, © Stefan Müller-Naumann. Aus: Müller-Naumann, Stefan, »Architekturfotografie der Dr. Josef-Schwalber-Realschule in Dachau für Diezinger Architekten, Eichstätt«. Zuletzt geprüft am 30.10.2019. <https://www.architektur-fotograf-muenchen.de/projekte/dr-josef-schwalber-realschule-dachau/>.

Abbildung 48: Foto von Züst. Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG, © Züst. Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG. Aus: Cannizzo, Michele, »Erweiterung Google Headquarters 2.0, Zürich,« Züst, Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG. Zuletzt geprüft am 17.12.2019. <https://www.z2g.ch/projekte/google-2-zurich/>.

Abbildung 49: Foto von Züst. Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG, © Züst. Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG. Aus: Cannizzo, Michele, »Erweiterung Google Headquarters 2.0, Zürich,« Züst, Gübeli, Gambetti Architektur und Städtebau AG. Zuletzt geprüft am 17.12.2019. <https://www.z2g.ch/projekte/google-2-zurich/>.

Abbildung 50: Foto von N. N. (Schüler*in), © Fundus Theater Hamburg.

Abbildung 51: Foto von N. N. (Schüler*in), © Fundus Theater Hamburg.

Abbildung 52: Foto von N. N. (Schüler*in), © Fundus Theater Hamburg.

Abbildung 53: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 54: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

Abbildung 55: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.

- Abbildung 56: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 57: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 58: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 59: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 60: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 61: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 62: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 63: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 64: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 65: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 66: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 67: Foto von N. N. (Schüler*in), © N. N. (Schüler*in).
- Abbildung 68: Foto von N. N. (Schüler*in), © N. N. (Schüler*in).
- Abbildung 69: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 70: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.
- Abbildung 71: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan. Aus: Lepik, Andreas: Afritecture – Bauen mit der Gemeinschaft. Hatje Cantz 2013; S. 75.
- Abbildung 72: Foto von N. N., © NLÉ. Aus: Facebook-Profil NLÉ, »Lagos Water Communities Project- Makoko Floating School«. Screenshot von Eva Zepp, © Eva Zepp. Schwärzung zwecks Anonymisierung durch Eva Zepp. Zuletzt geprüft: 20.12.2019. <https://www.facebook.com/NLEWORKS/photos/a.421543357905689/423597614366930/?type=3&theater>
- Abbildung 73: Foto von Eva Zepp, © Eva Zepp.
- Abbildung 74: Foto von Emmanuel Osodi, © Emmanuel Osodi/naij.com. Aus: Khadijah Thabit, »Makoko floating school collapses«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <https://www.legit.ng/852568-just-lagos-floating-school-collapses-photos.html>.
- Abbildung 75: Foto von Emmanuel Osodi, © Emmanuel Osodi/naij.com. Aus: Khadijah Thabit, »Makoko floating school collapses«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <https://www.legit.ng/852568-just-lagos-floating-school-collapses-photos.html>.
- Abbildung 76: Foto von N. N., © NLÉ. Aus: Facebook-Profil NLÉ, »Introducing Makoko Floating School«. Screenshot von Eva Zepp, © Eva Zepp. Schwärzung zwecks Anonymisierung durch Eva Zepp. Zuletzt geprüft: 20.12.2019. <https://www.facebook.com/NLEWORKS/photos/a.295528733840486/466321080094583/?type=3&theater>.
- Abbildung 77: Foto von George Osodi, © George Osodi. Aus: Facebook-Profil NLÉ, »Makoko Floating School«. Screenshot von Eva Zepp, © Eva Zepp. Schwärzung zwecks Anonymisierung durch Eva Zepp. Zuletzt geprüft: 20.12.2019. <https://www.facebook.com/NLEWORKS/photos/a.174157595977601/991595890900430/?type=3&theater>.
- Abbildung 78: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.

Abbildung 79: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.

Abbildung 80: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.

Abbildung 81: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.

Abbildung 82: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan/New York Times Magazine. Aus: Kimmelman, Michael, »Look – School at Sea«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/interactive/2013/05/26/magazine/26look-lagos.html>.

Abbildung 83: Foto von N. N., © cmapping.net. Aus: Facebook-Profil NLÉ, »Makoko Floating School«. Zuletzt geprüft: 20.12.2019. <https://www.facebook.com/NLEWORKS/photos/a.421543357905689/421544457905579/?type=3&theater>.

Abbildung 84: Screenshot von Eva Zepp, © Eva Zepp. Aus: NLE, »Makoko Floating School | Lagos, Nigeria | 2012«. Zuletzt geprüft: 24.11.2016. <https://www.nleworks.com/case/waterfront-atlas-exhibition/>.

Abbildung 85: Foto von Iwan Baan, © Iwan Baan. Aus: Frearson, Amy, »Selgascano-designed pavilion transformed into school for Kenya's Kibera slum«. Zuletzt geprüft: 20.12.2019. <https://www.dezeen.com/2017/01/05/selgascano-designed-pavilion-transformed-into-school-for-kenyas-kibera-slum/>.

Abbildung 86: Foto von Amy Yee, © Amy Yee/New York Times. Aus: Yee, Amy, »Floating Schools« Bring Classrooms to Stranded Students«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <https://www.nytimes.com/2013/07/01/world/asia/floating-schools-in-bangladesh.html>.

Abbildung 87: Screenshot von Eva Zepp, © Eva Zepp. Aus: Facebook-Profil NLÉ. Zuletzt geprüft: 04.11.2022. <https://www.facebook.com/NLEWORKS>.

Deckblätter

Gestaltung der Deckblätter: Insa Kühlcke-Schmoltdt und Eva Zepp.

Das Material der Deckblätter speist sich aus den folgenden Quellen:

Deckblatt Kapitel 2: Archivmaterial aus dem Bestand 55/114 des IfS am UAST.

Deckblatt Kapitel 3: Archivmaterial aus der ARCH+ und der AR.

Deckblatt Kapitel 4: Archivmaterial zum People's Park aus den Environmental Design Archives, University of California, Berkeley: Clare Cooper Marcus Collection 2011.-14. Research Notes G, Box 3, folder 15: People's Park Protest 1969; Treib, Marc Collection 2012–5. Carton 2, Folder 48–49: D. Photographs ca. 1965, 1980s-1990s

Deckblatt Kapitel 5: Archivmaterial aus der BEE (diverse Ausgaben)

Deckblatt Kapitel 6: Fotografien von Emmanuel Osodi, © Emmanuel Osodi/naij.com.

Aus: Khadijah Thabit: »Makoko floating school collapses«. Zuletzt geprüft am 20.12.2019. <https://www.legit.ng/852568-just-lagos-floating-school-collapses-photos.html>.

Architektur und Design



Pierre Smolarski
Designrhetorik
Zur Theorie wirkungsvollen Designs

2022, 416 S., kart.,
134 SW-Abbildungen, durchgängig zweifarbig
29,00 € (DE), 978-3-8376-5933-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5933-1



Bianca Herlo, Daniel Irrgang,
Gesche Joost, Andreas Unteidig (eds.)
Practicing Sovereignty
Digital Involvement in Times of Crises

2022, 430 p., pb., col. ill.
35,00 € (DE), 978-3-8376-5760-9
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5760-3



Christoph Rodatz, Pierre Smolarski (Hg.)
Wie können wir den Schaden maximieren?
Gestaltung trotz Komplexität.
Beiträge zu einem Public Interest Design

2021, 234 S., kart.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5784-5
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5784-9

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Architektur und Design



Tim Kamasch (Hg.)

Betrachtungen der Architektur **Versuche in Ekphrasis**

2020, 326 S., kart., 63 SW-Abbildungen

30,00 € (DE), 978-3-8376-4994-9

E-Book:

PDF: 29,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4994-3



Thomas Hecken, Moritz Baßler, Elena Beregow,
Robin Curtis, Heinz Drügh, Mascha Jacobs,
Annekathrin Kohout, Nicolas Pethes, Miriam Zeh (Hg.)

POP **Kultur und Kritik (Jg. 11, 2/2022)**

2022, 180 S., kart.

16,80 € (DE), 978-3-8376-5897-2

E-Book:

PDF: 16,80 € (DE), ISBN 978-3-8394-5897-6



Christophe Barlieb, Lidia Gasperoni (Hg.)

Media Agency – **Neue Ansätze zur Medialität in der Architektur**

2020, 224 S., Klappbroschur, 67 SW-Abbildungen

29,99 € (DE), 978-3-8376-4874-4

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-4874-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

