

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 aufführt« (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 Ellert 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 Schulbautagen 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, Hölcher 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 reingegenommen« (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 betrachtet habe. 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[] Konkurrenzfähigkeiten« 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*em 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 Ordinariuniversität 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 Joedicke 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 dürftig 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



DIE SCHULE
NIMMT KEINE
RÜCKSICHT



CHING

SCHOLASTIC
CENTRALITY



ARCH+

THE ARCHITECTURAL REVIEW

SUSTAINABLE SCHOOL

