

1 Einleitung

1.1 Thema der Arbeit

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

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

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

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

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

3 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-
- 12 Vgl. TED Conferences, »The most popular talks of 2015« (2015). Der *TED Talk* wurde auch über populäre Videoplattformen wie z.B. *attn*: geteilt und ist in sozialen Netzwerken mehr als zehn Jahre nach Fertigstellung immer wieder präsent.
 - 13 Er stellt bspw. fest: »[Children] need to tumble sometimes. They need to get some injury. And that makes them learn how to live in this world« (Tezuka (2015)).
 - 14 Zu den prominentesten Projekten der letzten Jahre in Deutschland gehören: die *Bildungslandschaft Altstadt Nord* in Köln, das *Quartiersbildungszentrum Morgenland* in Bremen oder das *Bildungszentrum Tor zur Welt* in Hamburg.
 - 15 Vgl. u.a. Bollweg und Otto, Hg., *Räume flexibler Bildung* (2011); Fritsche, Rahn und Reutlinger, *Quartier macht Schule* (2011); Hüther, *Kommunale Intelligenz* (2013); Klement, *Gemeinwesenorientierte Erziehung und Bildung im Sinne von community education als Antwort auf gesellschaftspolitische Herausforderungen der Gegenwart* (1990).
 - 16 Buhren, *Community Education* (1997), S. 53. Buhren beschreibt diese auch als »Schlüsselsituationen«. Hier gehe es darum, lebensnahe Situationen für pädagogische Prozesse zu schaffen. Kinder arbeiten dabei an einem konkreten Projekt, wie bspw. dem Bau einer Schule oder einer Küche für die gesamte Nachbarschaft mit. Damit soll soziales und faktenbasiertes Lernen gefördert werden (vgl. ebd., S. 54).
 - 17 Seit den 1990er Jahren ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine steigende Bezugnahme zum Begriff der »sozialen Teilhabe« zu beobachten, die viele unterschiedliche Verständnisse hervorbringt. Prozesse der Teilhabe werden dabei bspw. nicht mehr als binäre Codes von Inklusion und Exklusion gefasst, sondern als »komplexes soziales Geschehen, das eben auch Phänomene der Überlagerung von Ein- und Ausschlüssen kennt« (Rieger-Ladich, »Ambivalente Adressierungen«

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

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

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

- 18 Der Architekt Peter Hübner oder der Gründer der *Community Design Group* North Carolina, Henry Sanoff entwickeln bspw. seit Jahrzehnten Planungsverfahren, bei denen die Schüler*innen direkt involviert werden (Hübner, Suhan und Blundell-Jones, *Kinder Bauen ihre Schule* (2005)). Zu jüngeren Beispielen zählt das Workshop-Format der *Baupiloten* (Hofmann, *Partizipation macht Architektur* (2014)). Seit einigen Jahren setzt sich die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft dafür ein, der sogenannten »Phase 0«, während der Anforderungen an Schulbauten ermittelt werden, mehr Zeit einzuräumen (vgl. Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft, Hg., *Schulen planen und bauen: Grundlagen und Prozesse* (2012)).
- 19 Kajetzke und Schroer, »Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung« (2009).
- 20 UDN-Team, Buhr und Reckschwardt, »UdN – Universität der Nachbarschaften. Ermöglichungsarchitektur für die innere Stadt« (2009).
- 21 Ebd., S. 56.
- 22 Vgl. Sprecherin der Senatsverwaltung für Finanzen, »Berliner Schulbauoffensive Phase II: Senat beschließt Entwurf zu mittel- und langfristigen Vorgehen,« 27.06.2017.
- 23 Vgl. Senator für Schule und Berufsbildung, »4-Milliarden-Ausbauprogramm für Hamburgs Schulen,« 07.03.2019.
- 24 Vgl. ebd.
- 25 Auch vor dem Hintergrund von möglicherweise drohenden »Massenschulen« geraten die Bedürfnisse der Nutzer*innen wieder verstärkt in den Blick (vgl. Eimer, »Reaktionen auf mehr Schüler. Was Städte beim Schulbau falsch machen« (2019); Olbrisch, »Großstadt-Probleme. Wohin mit all den Schülern?« (2019).

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

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

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

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

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

1.2 Leitende Fragestellungen, Aufbau und Methoden der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Kapitel 2: Das Institut für Schulbau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.3 Kapitel 4: Historischer Blick auf Architektur und Teilhabe

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

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

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

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

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

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

1.3 Forschungskontext und Forschungsstand

1.3.1 Historische Forschung zum Schulraum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

64 Vgl. Klünker (1994), S. 12.

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

66 Böhme (2009), S. 16.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2 Schulbau in der bildungswissenschaftlichen und architekturtheoretischen Forschung

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

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

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

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

76 Klünker (1994), S. 12.

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

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

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

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

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

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

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

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

82 Böhme (2009), S. 13.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

94 Delitz (2010b), S. 1.

95 Ebd.

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

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

98 Ebd.

99 Siehe Jelic und Kemnitz (2003).

100 Vgl. Böhme (2009), S. 17.

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

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

103 Ebd.

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

1.3.2.1 Gebrauchs- und Aneignungspraktiken von Schulbauten

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

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

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

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

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

108 Ebd.

109 Ebd., S. 21.

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

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

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

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

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

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

114 Vgl. ebd., S. 246.

115 Ebd.

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

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

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

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

1.3.2.2 Machtförmige Effekte von Schulbauten

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

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

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

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

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

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

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

125 Vgl. Klünker (1994), S. 15.

126 Rittelmeyer (2004), S. 30.

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

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

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

1.3.2.3 Partizipatorischer Schulbau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2.4 Bilder und Inszenierungen von Schulbauten

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

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

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

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

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

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

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

143 Ebd., S. 45.

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

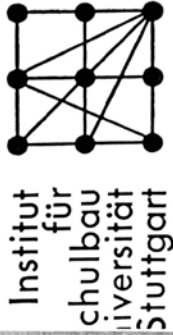
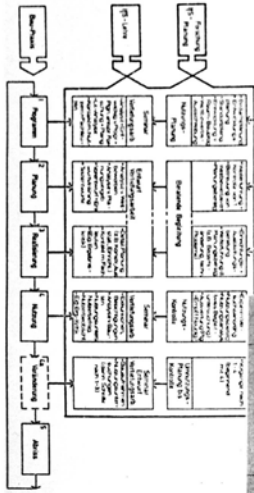
-
- 144 Das Medium der Fotografie wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher vergleichsweise selten genutzt. Die ersten systematisch geleiteten Überlegungen zu der Bedeutung von Fotografien und Bildern für die erziehungswissenschaftliche Forschung entstanden in den 1980er Jahren insbesondere im Bereich der Bildungsgeschichte: vgl. bspw. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge* (1983); Wünsche, »Das Wissen im Bild« (1991). Eines der ersten großangelegten Forschungsprojekte, das mit Fotografien als Quelle innerhalb der Erziehungswissenschaft arbeitete, war das von Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche geleitete Projekt »Indoktrination in beiden deutschen Erziehungsstaaten« (1994–2000). Hier wurden zehntausend Fotografien zum Thema Kindheit, Jugend und Schule im 20. Jahrhundert erfasst und analysiert. Methodologische Ansätze der Bildanalyse und Anwendungsbeispiele sind etwa zu finden bei Schmitt, Link und Tosch, Hg., *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte* (1997). Vgl. darüber hinaus Depaepe und Henkens, »The History of Education and the Challenge of the Visual« (2000). Für einen Überblick über die Forschung mit Fotografien in der Erziehungswissenschaft vgl. u.a. Mietzner und Pilarczyk, »Fotografien als Quellen in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung« (2004); Pilarczyk und Mietzner, *Das reflektierte Bild* (2005) sowie Schuch, *Mosambik im pädagogischen Raum der DDR* (2013), S. 16–18. Für neuere Ansätze zur Erforschung des Mediums in der Architekturtheorie empfehle ich z.B. Yaneva, »Politics of Architectural Imaging: Four Ways of Assembling a City« (2016).
- 145 Priem, »Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht« (2004), S. 40. Für ein weiteres Beispiel, das Fotografien in Hinblick auf Fragestellungen des Schulraums untersucht, siehe Pilarczyk, »Räume für die Zukunft.« (2003).
- 146 Vgl. bspw. Priem (2004), S. 36–42; Burke und Grosvenor, *The school I'd like* (2003); Pfeffer (1994), S. 40–46; Institut für Schulbau, Werkstattbericht 5, 1974, S. 28f.
- 147 Holert und Osten, Hg., *Das Erziehungsbild* (2010a). In dem Sammelband gehen die Autor*innen neben visuellen Inszenierungspraktiken auch bildlichen Vermittlungsformen, die bspw. während des Unterrichts genutzt werden, nach.
- 148 Vgl. dazu auch Arbeiten zu Hochschulen: Bismarck und Müller, Hg., *Branding the Campus* (2001).
- 149 Holert und Osten (2010a), S. 36f.
- 150 Ebd., S. 37.

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

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

¹⁵¹ Wagner (2018), S. 87.

¹⁵² Ebd., S. 88.



WERKSTATTBERICHT 6

geg. Fe.

11. OKT. 1973

WERKSTATTBE

Kollegium für Wirtschaft und K
Postfach 401 - Königsplatz 40

Der am 10. Oktober 1973 in der Sitzung des K



UNIVERSITÄT STUTTGART

MANUSKRIPT

15

7712.17-0113-0 /
Inst. "Schulbau"
Grunds. Angelegenheiten

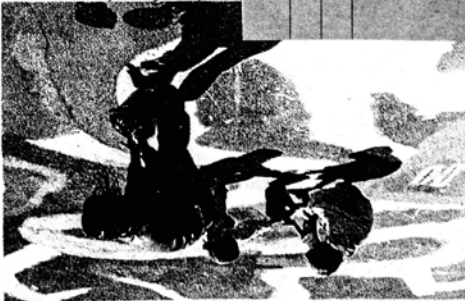
01.01 (1991) - ()

V. Institut für Schulbau
Allgemeines

Institut aufgelöst

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

ARCHIV



Modellfoto

1973/74 und 1974/75 (Lm)

Stamm- bereiche (Beinheim)	37	24	31	33	3
am 1.1.73	37	24	31	33	3
am 1.1.74	37	24	31	33	3
am 1.1.75	37	24	31	33	3
am 1.1.76	37	24	31	33	3
am 1.1.77	37	24	31	33	3
am 1.1.78	37	24	31	33	3
am 1.1.79	37	24	31	33	3
am 1.1.80	37	24	31	33	3
am 1.1.81	37	24	31	33	3
am 1.1.82	37	24	31	33	3
am 1.1.83	37	24	31	33	3
am 1.1.84	37	24	31	33	3
am 1.1.85	37	24	31	33	3
am 1.1.86	37	24	31	33	3
am 1.1.87	37	24	31	33	3
am 1.1.88	37	24	31	33	3
am 1.1.89	37	24	31	33	3
am 1.1.90	37	24	31	33	3
am 1.1.91	37	24	31	33	3
am 1.1.92	37	24	31	33	3
am 1.1.93	37	24	31	33	3
am 1.1.94	37	24	31	33	3
am 1.1.95	37	24	31	33	3
am 1.1.96	37	24	31	33	3
am 1.1.97	37	24	31	33	3
am 1.1.98	37	24	31	33	3
am 1.1.99	37	24	31	33	3
am 1.1.00	37	24	31	33	3
am 1.1.01	37	24	31	33	3
am 1.1.02	37	24	31	33	3
am 1.1.03	37	24	31	33	3
am 1.1.04	37	24	31	33	3
am 1.1.05	37	24	31	33	3
am 1.1.06	37	24	31	33	3
am 1.1.07	37	24	31	33	3
am 1.1.08	37	24	31	33	3
am 1.1.09	37	24	31	33	3
am 1.1.10	37	24	31	33	3
am 1.1.11	37	24	31	33	3
am 1.1.12	37	24	31	33	3
am 1.1.13	37	24	31	33	3
am 1.1.14	37	24	31	33	3
am 1.1.15	37	24	31	33	3
am 1.1.16	37	24	31	33	3
am 1.1.17	37	24	31	33	3
am 1.1.18	37	24	31	33	3
am 1.1.19	37	24	31	33	3
am 1.1.20	37	24	31	33	3
am 1.1.21	37	24	31	33	3
am 1.1.22	37	24	31	33	3
am 1.1.23	37	24	31	33	3
am 1.1.24	37	24	31	33	3
am 1.1.25	37	24	31	33	3
am 1.1.26	37	24	31	33	3
am 1.1.27	37	24	31	33	3
am 1.1.28	37	24	31	33	3
am 1.1.29	37	24	31	33	3
am 1.1.30	37	24	31	33	3
am 1.1.31	37	24	31	33	3
am 1.1.32	37	24	31	33	3
am 1.1.33	37	24	31	33	3
am 1.1.34	37	24	31	33	3
am 1.1.35	37	24	31	33	3
am 1.1.36	37	24	31	33	3
am 1.1.37	37	24	31	33	3
am 1.1.38	37	24	31	33	3
am 1.1.39	37	24	31	33	3
am 1.1.40	37	24	31	33	3
am 1.1.41	37	24	31	33	3
am 1.1.42	37	24	31	33	3
am 1.1.43	37	24	31	33	3
am 1.1.44	37	24	31	33	3
am 1.1.45	37	24	31	33	3
am 1.1.46	37	24	31	33	3
am 1.1.47	37	24	31	33	3
am 1.1.48	37	24	31	33	3
am 1.1.49	37	24	31	33	3
am 1.1.50	37	24	31	33	3
am 1.1.51	37	24	31	33	3
am 1.1.52	37	24	31	33	3
am 1.1.53	37	24	31	33	3
am 1.1.54	37	24	31	33	3
am 1.1.55	37	24	31	33	3
am 1.1.56	37	24	31	33	3
am 1.1.57	37	24	31	33	3
am 1.1.58	37	24	31	33	3
am 1.1.59	37	24	31	33	3
am 1.1.60	37	24	31	33	3
am 1.1.61	37	24	31	33	3
am 1.1.62	37	24	31	33	3
am 1.1.63	37	24	31	33	3
am 1.1.64	37	24	31	33	3
am 1.1.65	37	24	31	33	3
am 1.1.66	37	24	31	33	3
am 1.1.67	37	24	31	33	3
am 1.1.68	37	24	31	33	3
am 1.1.69	37	24	31	33	3
am 1.1.70	37	24	31	33	3
am 1.1.71	37	24	31	33	3
am 1.1.72	37	24	31	33	3
am 1.1.73	37	24	31	33	3
am 1.1.74	37	24	31	33	3
am 1.1.75	37	24	31	33	3
am 1.1.76	37	24	31	33	3
am 1.1.77	37	24	31	33	3
am 1.1.78	37	24	31	33	3
am 1.1.79	37	24	31	33	3
am 1.1.80	37	24	31	33	3
am 1.1.81	37	24	31	33	3
am 1.1.82	37	24	31	33	3
am 1.1.83	37	24	31	33	3
am 1.1.84	37	24	31	33	3
am 1.1.85	37	24	31	33	3
am 1.1.86	37	24	31	33	3
am 1.1.87	37	24	31	33	3
am 1.1.88	37	24	31	33	3
am 1.1.89	37	24	31	33	3
am 1.1.90	37	24	31	33	3
am 1.1.91	37	24	31	33	3
am 1.1.92	37	24	31	33	3
am 1.1.93	37	24	31	33	3
am 1.1.94	37	24	31	33	3
am 1.1.95	37	24	31	33	3
am 1.1.96	37	24	31	33	3
am 1.1.97	37	24	31	33	3
am 1.1.98	37	24	31	33	3
am 1.1.99	37	24	31	33	3
am 1.1.00	37	24	31	33	3
am 1.1.01	37	24	31	33	3
am 1.1.02	37	24	31	33	3
am 1.1.03	37	24	31	33	3
am 1.1.04	37	24	31	33	3
am 1.1.05	37	24	31	33	3
am 1.1.06	37	24	31	33	3
am 1.1.07	37	24	31	33	3
am 1.1.08	37	24	31	33	3
am 1.1.09	37	24	31	33	3
am 1.1.10	37	24	31	33	3
am 1.1.11	37	24	31	33	3
am 1.1.12	37	24	31	33	3
am 1.1.13	37	24	31	33	3
am 1.1.14	37	24	31	33	3
am 1.1.15	37	24	31	33	3
am 1.1.16	37	24	31	33	3
am 1.1.17	37	24	31	33	3
am 1.1.18	37	24	31	33	3
am 1.1.19	37	24	31	33	3
am 1.1.20	37	24	31	33	3
am 1.1.21	37	24	31	33	3
am 1.1.22	37	24	31	33	3
am 1.1.23	37	24	31	33	3
am 1.1.24	37	24	31	33	3
am 1.1.25	37	24	31	33	3
am 1.1.26	37	24	31	33	3
am 1.1.27	37	24	31	33	3
am 1.1.28	37	24	31	33	3
am 1.1.29	37	24	31	33	3
am 1.1.30	37	24	31	33	3
am 1.1.31	37	24	31	33	3
am 1.1.32	37	24	31	33	3
am 1.1.33	37	24	31	33	3
am 1.1.34	37	24	31	33	3
am 1.1.35	37	24	31	33	3
am 1.1.36	37	24	31	33	3
am 1.1.37	37	24	31	33	3
am 1.1.38	37	24	31	33	3
am 1.1.39	37	24	31	33	3
am 1.1.40	37	24	31	33	3
am 1.1.41	37	24	31	33	3
am 1.1.42	37	24	31	33	3
am 1.1.43	37	24	31	33	3
am 1.1.44	37	24	31	33	3
am 1.1.45	37	24	31	33	3
am 1.1.46	37	24	31	33	3
am 1.1.47	37	24	31	33	3
am 1.1.48	37	24	31	33	3
am 1.1.49	37	24	31	33	3
am 1.1.50	37	24	31	33	3
am 1.1.51	37	24	31	33	3
am 1.1.52	37	24	31	33	3
am 1.1.53	37	24	31	33	3
am 1.1.54	37	24	31	33	3
am 1.1.55	37	24	31	33	3
am 1.1.56	37	24	31	33	3
am 1.1.57	37	24	31	33	3
am 1.1.58	37	24	31	33	3
am 1.1.59	37	24	31	33	3
am 1.1.60	37	24	31	33	3
am 1.1.61	37	24	31	33	3
am 1.1.62	37	24	31	33	3
am 1.1.63	37	24	31	33	3
am 1.1.64	37	24	31	33	3
am 1.1.65	37	24	31	33	3
am 1.1.66	37	24	31	33	3
am 1.1.67	37	24	31	33	3
am 1.1.68	37	24	31	33	3
am 1.1.69	37	24	31	33	3
am 1.1.70	37	24	31	33	3
am 1.1.71	37	24	31	33	3
am 1.1.72	37	24	31	33	3
am 1.1.73	37	24	31	33	3
am 1.1.74	37	24	31	33	3
am 1.1.75	37	24	31	33	3
am 1.1.76	37	24	31	33	3
am 1.1.77	37	24	31	33	3
am 1.1.78	37	24	31	33	3
am 1.1.79	37	24	31	33	3
am 1.1.80	37	24	31	33	3
am 1.1.81	37	24	31	33	3
am 1.1.82	37	24	31	33	3
am 1.1.83	37	24	31	33	3
am 1.1.84	37	24	31	33	3
am 1.1.85	37	24	31	33	3
am 1.1.86	37	24	31	33	3
am 1.1.87	37	24	31	33	