

3 Quellenanalyse von Architekturzeitschriften von 1968 bis heute

3.1 Methodische Vorüberlegungen

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

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

-
- 1 Die Quellenanalyse der im vorherigen Kapitel bereits erwähnten, von Stuttgarter Architekturstudent*innen gegründeten Zeitschrift *ARCH+* zeigt gleichwohl, wie fließend die Grenzen zwischen akademischen und journalistischen Diskursen in der Architektur sein können.
 - 2 Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Architektur zunehmend als eigenständige »Baukunst unter den Künsten« anerkannt (Froschauer, »Architekturzeitschrift« (2011), S. 279). Zu dieser Zeit entstanden denn auch die ersten illustrierten Zeitschriften für Architektur. Die Zahl der Architekturzeitschriften nahm im 19. Jahrhundert kontinuierlich zu. Zunächst lag der Fokus auf der Berichterstattung über neue Konstruktionsmethoden, Wettbewerbe und öffentliche Bauaufgaben. Mit den Reformbewegungen um die Jahrhundertwende referierten diese Fachjournale jedoch nicht mehr nur, sondern wurden zu eigenständigen Akteuren des Kunstlebens (vgl. Ciré und Ochs, »Die Zeitschrift als Manifest« (1991), S. 9). In den 1920er Jahren bestand bereits ein vielfältiges Spektrum an Architekturzeitschriften.
 - 3 Vgl. dazu Colomina und Buckley, »Introduction« (2010b), S. 8. Vgl. auch Froschauer (2011), S. 279. Seit einigen Jahren ist in der architekturhistorischen Forschung ein wachsendes Interesse an der Architekturpublizistik festzustellen. Als Standardwerk für einen medienhistorischen Überblick bis 1918 gilt: Fuhlrott, *Deutschsprachige Architektur-Zeitschriften* (1975). Für jüngere Arbeiten (neben Colomina und Buckley; Ciré und Ochs; Froschauer) vgl. Vanlaethem, Jannière und Sornin, *Revues d'architecture dans les années 1960 et 1970 | Architectural Periodicals in the 1960s and 1970s: Towards a Fac-*

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ Statistische Kennzahlen für den Schulbau im Zeitraum von 1979 bis 1993 sind zu finden in: Scholz. Sekretariat der Kulturministerkonferenz. Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen, Hg., *Statistik der Schulbautätigkeit 1979–1993* (1995). Für den Zeitraum 1981 bis 2000 vgl. Krämer, »Der Schulbau in Deutschland im Spiegel der Statistik« (2004).

¹² Erste Arbeiten, die Schulräume auch bildanalytisch untersuchen, haben bspw. die Kunstschaftslerin Karen van den Berg und der Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich vorgelegt (vgl. van den Berg und Rieger-Ladich (2009a); dies., »Widerstreitende Interessen?« (2009b); van den Berg (2014); van den Berg und Buck, »On the Poetics of Measuring Space. Appropriating, Acting, Creating Atmospheres/Zur Poetik der Raumvermessung. Aneignen, Agieren, Atmosphären erzeugen« (2017)). Vgl. darüber hinaus Priem (2004), S. 40 sowie Pilarczyk (2003).

¹³ Um die intermedialen Beziehungen zu berücksichtigen, analysiere ich neben den Fotografien an verschiedenen Stellen entsprechende Begleittexte und Leitartikel zum Thema Schulbau, die in den ausgewählten Zeitschriften erschienen sind.

¹⁴ Froschauer (2011), S. 278.

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

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

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

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

15 Schnell (2018), S. 471.

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

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

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

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

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

20 Colomina und Buckley (2010a).

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1 ARCH+ Studienhefte für architekturbezogene Umweltforschung und Planung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

36 Ebd.

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

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

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

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

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

42 Peter Dietze in ebd., S. 64.

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

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

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

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

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

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

46 Meyer (1998), S. 148.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

53 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1.1 Thematisierung partizipatorischer Planungspraktiken in der ARCH+

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

61 Nach eigenen Angaben liegt die aktuell verkauften Auflage der ARCH+ bei 10.237 Exemplaren (Kuhnert, Ngo und Uhlig, Hg. (2019), S. 11). Zahlen zu den verkauften Auflagen in der Vergangenheit lassen sich nur schwer finden. Im Jahr 1987 spricht Manfred Sack von einer »ziemlich wechselhaften[n] Auflage von nunmehr vierenhalb- bis sechstausend Exemplaren« (Sack (1987)). Anzumerken ist, dass die Mediadaten der ARCH+ seit 2004 nicht mehr von der Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern e. V. (IVW) kontrolliert wurden. Die derzeitige durchschnittliche Zahl der verkauften Auflage liegt beim *Baumeister* bei 6.836 (*Baumeister*, »Mediaten« (2018), S. 7) und bei der *Bauwelt* bei 5.208 Exemplaren (*Bauwelt*, »Media-Informationen 2019« (2018), S. 5).

62 Beide Angaben betreffen die Exemplare pro Ausgabe im Jahresdurchschnitt und sind von der IVW bestätigt. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die ARCH+ weniger Ausgaben im Jahr herausgibt und damit – absolut gesehen – im Jahresdurchschnitt weniger Exemplare als *Bauwelt* und *Baumeister* verkauft.

63 Zum Vergleich: Die Anzahl der zu analysierenden Ausgaben hätte bei der *Bauwelt* bei ca. 1200 und beim *Baumeister* bei ca. 600 Exemplaren gelegen. Zum methodischen Vorgehen siehe meine Ausführungen in Kapitel 3.3.

64 Vgl. Pfromm, »Advozierende Planung« (1969). Zum Schulbaudiskurs dieser Zeit besteht hier eine interessante Überschneidung. So veröffentlichte derselbe Autor im gleichen Jahr mit Kolleg*innen den bereits zitierten Artikel »Non scolae discimus« in der schweizerischen Zeitschrift *werk* (s. Kapitel 2.4). Darin beleuchten die Autor*innen auch die Rolle der Schüler*innen bei der Entwicklung der Schule und stellen heraus: »Die Schüler wollen ihr Lernen und ihr Leben an der Schule in einem bis heute unerhörten Maße in eigene Verantwortung nehmen« (»Neuen Schule« Pfromm, Pfromm und Peverelli (1969), S. 453). Konkretere Vorschläge werden jedoch nicht gemacht.

65 Beispielhaft sei hier verwiesen auf: Stuber und Yelton, »Städteplanerausbildung USA« (1968); Brandt, »Zur Demokratisierung des Planungsprozesses« (1970); Dohle et al., »Bedingungen und Perspektiven der Stadtteilarbeit« (1972); Battis, »Rechtsfragen der Partizipation« (1975); Sachße, »Sozialplan nach STBauFG: Partizipation oder soziales Entschädigungsrecht« (1977); Doan Truc et al., »Citizen Rights in Planning« (2016).

66 Vgl. bspw. ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg., »Strategien für Kreuzberg« (1977); ARCH+ Verein zur Erforschung des Verhältnisses von gebauter Umwelt und gesellschaftlicher Entwicklung, Hg., »Kampf um Selbsthilfe« (1981).

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

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

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

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

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

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

67 Ebd.

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

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

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

3.2.2 Architectural Review

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

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

⁷¹ Zeitgenoss*innen beschreiben die Zeitschrift Mitte der 1960er Jahre als »stuffy« (Colomina und Wigley, »Interview with Peter Murray« (2010), S. 421) oder »fusty« (Sunwoo, »Interview with John Outram« (2010b), S. 451). Der Gefahr, den Anschluss zu verlieren, sah sich auch der Chefredakteur Richards ausgesetzt: »Feeling the magazine might be getting into a rut, I had already put forward some new suggestions« (James Maude Richards, *Memoirs of an Unjust Fella* (1980), S. 261). In seinen Memoiren beschreibt Richards die Zeit zwischen Mitte und Ende der 1960er Jahre auch als »dispiriting« (ebd., S. 262).

⁷² Vgl. auch Williams, »Representing Architecture: The British Architectural Press in the 1960s« (1996), S. 286. Der Architekturhistoriker Parnell bezeichnet die Zeitschriften auch als »British mainstream architectural periodical[s]« (Parnell, »AR's and AD's post-war editorial policies: the making of modern architecture in Britain« (2012), S. 769).

⁷³ Die Redaktionen der beiden Zeitschriften waren eine Zeitlang im selben Gebäude untergebracht. Von 1992 bis 2017 erschienen beide Publikationen bei EMAP (später Ascential).

⁷⁴ Seit 1997 gehört die Zeitschrift zum Verlag John Wiley & Sons.

⁷⁵ Vgl. Woodham, »Architectural Review« (2005). Meinen Recherchen zufolge führte die AR in ihrer Juni-Ausgabe 1993 erstmals das Gebiet »Theory« als eigenständige Sektion im Heft ein. Ab Mai 1983 brachte die AR ihre Ausgaben als Themenhefte heraus.

⁷⁶ Ab 1960 enthielt die Zeitschrift angeregt durch Peter Reyner Banham auch eine »World«-Sektion, mit der die Leser*innen aus einem Fundus von 100 internationalen Magazinen über weltweite Entwicklungen und Debatten auf dem Laufenden gehalten wurden (ebd.).

⁷⁷ Vgl. James Maude Richards (1980), S. 261.

⁷⁸ Für detailliertere Informationen zu James Maude Richards und seiner Rolle als Chefredakteur der AR empfehle ich Parnell, »Richards's Alternative« (2013) und Higgott, *Mediating Modernism* (2007), S. 33–56.

oder Cambridge studierten oder lehrten (und die britische Ritterwürde erhielten), waren nicht nur die führenden Redaktionsmitglieder Figuren des männlichen britischen Establishments.⁷⁹ Auch die Zeitschrift selbst hatte sich, so der Architekturhistoriker Stephen Parnell, in der Nachkriegszeit zum Magazin des britischen »Establishments« in der Architekturszene entwickelt.⁸⁰ Umso bemerkenswerter erscheint es vor diesem Hintergrund, dass Peter Reyner Banham, der als »enfant terrible«⁸¹ der Architekturszene galt, von 1952 bis 1964 als Reporter und später als Assistant Editor der AR beitrat.⁸² Durch seine Nähe zu avantgardistischen Architekturströmungen und subversiven Künstler*innengruppen⁸³ brachte er innovative Impulse in die Arbeit der AR ein und wurde zu einem der international anerkanntesten und einflussreichsten Architekturkritiker seiner Generation.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

91 Parnell (2012), S. 765.

92 Ebd., S. 773.

93 Vgl. ebd., S. 764.

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

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

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

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

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

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

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

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

101 Williams (1996), S. 286.

102 Die Bildanalysen beziehen sich auf Fotografien von Krankenhäusern.

103 Ebd., S. 287.

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

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

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

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

¹⁰⁶ Vgl. Williams (1996), S. 288f.

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

¹⁰⁸ Vgl. Parnell (2012), S. 770.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2.1 Thematisierung partizipatorischer Praktiken in der AR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³³ Wright (1976), S. 234.

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

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 60.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Quellenanalyse: 1960er und 1970er Jahre

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

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

¹⁴⁷ Ebd., S. 27–30.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵⁴ Ebd.

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

¹⁵⁶ Wendland (1968), S. 51.

¹⁵⁷ Ebd., S. 49.

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

¹⁵⁹ Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶⁶ Avé-Lallemand und Schröder (1969).

¹⁶⁷ Ebd., S. 72.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Ebd., S. 73.

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

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

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

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

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

¹⁷² Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁹¹ Blishen (1969), Umschlagtext.

3.3.3.1 Boater Hats, Maschendrahtzaun und Militärparaden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3.2 Der ethnografische Blick und die Sichtung »anderer Räume«

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

3.3.3.2.1 Körperlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anknüpfend an die Überlegungen Merleau-Pontys²⁰⁵ legte zum anderen der ungarische Philosoph Michael Polanyi 1966 mit *The Tacit Dimension* und 1969 mit *Knowing and Being* den Grundstein für die angelsächsische Debatte um implizite oder stille (vom englischen: »tacit«) Formen des Denkens und Wissens.²⁰⁶ Seine erkenntnistheoretischen Überlegungen fanden Ende der 1960er Jahre hauptsächlich im angloamerikanischen Sprachraum eine bemerkenswerte Resonanz.²⁰⁷ Darin beschäftigt er sich grundsätzlich mit der Frage, wie Wissen in der Welt vorliegt und wie sich Menschen dieses Wissen aneignen. Der Körper des Menschen spielt dabei eine zentrale Rolle. Polanyi geht davon aus, dass Wissen nicht immer begrifflich oder argumentativ in der Welt vorliegt. Vielmehr gebe es Formen des Wissens, die an die praktischen Erfahrungen und Handlungen eines Subjekts gebunden seien und damit im Körper der Menschen (*embodied*) lagern. Darunter fallen auch persönliche Fertigkeiten, die Polanyi unter dem Stichwort der »skills«²⁰⁸ diskutiert.

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

²⁰² Lauer (2013), S. 369.

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3.2.2 Widerständige Praktiken

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

aber mit Argusaugen²²⁵ dem Gegenstand genähert und sich ganz natürlich in das Geschehen eingefügt (so gibt es bspw. auch keine Blitzaufnahmen, die auf das Bewusstsein einer Aufnahme hinweisen). Die Frage, wie weit die Konstruktion der Dargestellten hier intendierte Aussagen unterstreicht oder durchkreuzt, lässt sich kaum entscheiden. Was die Analyse jedoch zeigt ist, dass die Fotografien in einem inszenatorischen Modus aufgenommen wurden, in dem die Schulräume ganz spezifisch in ihr Eingebundensein in Nutzungspraktiken beschrieben werden. Auch den Beziehungen der Menschen untereinander wird darin nachgegangen. Selbst wenn man Räume betrachtet, in denen kaum Menschen dargestellt sind, sieht man den Orten die Spuren der menschlichen Aktivitäten merklich an. Durch die Nähe zu den Betrachtenden entsteht ein erzählerisches Moment, das das Gefühl erzeugt, als hätten sie bei dem Geschehen dabei gewesen sein können.

3.3.4 ARCH+ Heft 33, 01.05.1977 | »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht«²²⁶

Advocacy Planning ist nicht nur ein Thema, über das die ARCH+ seit Anfang der 1970er Jahre berichtet. Spätestens seit Heft 30 aus dem Jahr 1976 versteht sich das Journal mit der Herausgabe von »Materialien zur Unterstützung von Basisinitiativen« als aktiver Mitspieler im Feld basisdemokratischer Planungsgruppen.²²⁷ Nimmt man dieses Heft 30 in die Hand, sieht man vorne zunächst eine Federzeichnung des Berliner Malers Dieter Masuhr, der die Titelseiten seit Ausgabe 28 gestaltete. Die Leser*innen begegnen einem mystisch-kreatürlich anmutenden Herrn, dem – am Schreibtisch sinnierend – eine Sprechblase an den Mund gelegt wurde, die eine Fotografie einer städtischen Fassade zeigt. Doch anders als es das Cover dieses Hefts auf den ersten Blick andeutet, wird schon in Heft 33 das Format der sogenannten »Lehrbauspiele« vorgestellt, mit denen sich die Journalist*innen der ARCH+ bereits vom Schreibtisch gelöst haben und aktiv in den Stadtraum eingreifen. Bei den Lehrbauspielen der ARCH+ handelte es sich um ein Programm, das »Architektur als politisches Medium«²²⁸ verstehen will. Mit den »Lehrbauspielen« sollten Projekte entwickelt werden, mit denen Architekt*innen die Bewohner*innen von Städten bei der Durchsetzung ihrer sozialen Interessen in der Stadtplanung unterstützen.²²⁹ Sogenannte »Artikulationsspiele« sollen »diskursive Prozesse« auslösen, in denen sich die Bewohner*innen über »unterdrückte Bedürfnisse«

²²⁵ Cartier-Bresson zit.n. Kemp (2011), S. 71.

²²⁶ Christoph Feldtkellers Artikel aus der ARCH+ von 1973, in dem er sich über mathematisch-rationale Verfahren einem an sozialen Prozessen orientieren Verständnis von Architektur annähert, wurde im vorherigen Kapitel 2.6.1 ausführlich analysiert und aus diesem Grunde in der Quellenanalyse nicht nochmals aufgeführt.

²²⁷ N. N., »Materialien zur Unterstützung von Basisinitiativen« (1976).

²²⁸ Beck, Kuhnert und Zwoch, »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht« (1977), S. 24.

²²⁹ Rückblickend beschreibt Nikolaus Kuhnert das Anliegen der Lehrbauspiele wie folgt: »[W]ir [wollten] durch Prozesse der politischen Beteiligung praktisch werden. Letzteres haben wir etwa anhand des Projekts ›Lehrbauspiele‹ umgesetzt, bei dem wir gemeinsam mit den Bewohnern eine Straße im Aachener Rehmviertel gestalteten« (Kuhnert, Becker und Herresthal, Kristina, Ngo, Anh-Linh (2017), S. 12).

bewusst werden.²³⁰ Die Initiator*innen fordern, die Bewohner*innen »nicht mehr nur als ›Beplante‹ und ›Betroffene‹ und ›Opfer‹ der Veränderungen« wahrzunehmen.²³¹ Sie bezeichnen diese vielmehr als »Akteure« und »aktiv Planende [...] und Handelnde [...]« der städtischen Umwelt mit eigenen Interessen und Bedürfnissen.²³²

In Heft 33 stellen die Autoren Peter Beck, Nikolaus Kuhnert und Felix Zwoch ihr erstes »Lehrbauspiel« vor, das sie mit einer Schulklassie aus Haaren durchgeführt haben. Ziel des Projekts war es, die Schüler*innen mit »sinnlich-ästhetischen Mitteln«²³³ dazu zu ermutigen, sie für stadträumliche Elemente ihrer Nachbarschaft zu sensibilisieren, eigene Vorstellungen zur Umwelt »selbsttätig einzufordern und durchzusetzen«²³⁴ und ihre »Wohn- und Lebensbedingungen spielerisch neu anzueignen«²³⁵. Für die Schulbau-forschung erscheinen an diesem Artikel die folgenden vier Aspekte interessant.

3.3.4.1 Der Schulweg

Der Text ist für diese Arbeit bedeutsam, da hier in der ARCH+ erstmals nicht allein Methoden der Schulbauplanung thematisiert werden, wenn von Schulbau die Rede ist. Auch wird nicht über den physisch manifestierten Schulbau gesprochen. Vielmehr lassen die Autor*innen mit der Thematisierung des Schulwegs einem informellen Zwischenort der Bildung eine besondere Bedeutung für die Raumwahrnehmung des Viertels zukommen. Der Schulraum wird darüber hinaus auch als maßgeblicher Akteur im städtäräumlichen Nachbarschaftsgefüge beschrieben.

Neben Formaten wie dem Fotovergleich, einem Streifzug durch Haaren oder dem Erstellen von »Wandzeitungen« wurden die Kinder im Rahmen des »Lehrbauspiels« aufgefordert, in der dritten und vierten Unterrichtsstunde des Projekts unter der Fragestellung »Was erlebe ich auf dem Schulweg?« auffällige Merkmale ihrer Schulwege aus dem Gedächtnis nachzuzeichnen.²³⁶ Um die Komplexität der erlebten Situationen zu erfassen, sollten die Zeichnungen wie in einem Comic-Strip in einzelne Szenen aufgegliedert werden.²³⁷ Anschließend füllten die Schüler*innen einen Fragebogen über ihren Schulweg aus und trugen ihre Antworten mit Überschriften oder Sprechblasen in die szenischen Zeichnungen ein. Die Autoren bezeichnen dieses Vorgehen als »wechselseitige Kommentierung« von »bildnerisch-sinnliche[n]« und »verbalen Äußerungsformen«²³⁸, jedoch auch als »komplementäre [...] Zweisprachigkeit«²³⁹.

Im letzten Schritt wurden die Schüler*innen gebeten, ihre Zeichnungen vorzustellen und sie miteinander zu vergleichen. Dabei seien zu demselben Schulweg oftmals ganz unterschiedliche Assoziationen geschildert worden. Einige Elemente wie ein Bach oder ein Edeka-Supermarkt seien hingegen wiederholt aufgetreten. Auf die Frage, warum der

²³⁰ Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 29.

²³¹ Ebd., S. 24 [Hervorhebung im Original]. Zum Begriff der Betroffenen vgl. auch Kapitel 2.6.3.

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd., S. 25.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd., S. 30.

²³⁷ Vgl. ebd.

²³⁸ Dies., »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht« (1977), S. 30f.

²³⁹ Ebd., S. 28 [Hervorhebung der Autorin].

Supermarkt so oft gemalt worden sei, antworteten die Schüler: »Im Edeka-Laden gibt es Süßigkeiten«.²⁴⁰ In einer anderen szenischen Zeichnung, die in der Zeitschrift abgedruckt ist, sind Eingangsbereich und Schaufenster eines Tengelmann-Geschäfts zu erkennen. Die zu der Zeichnung gehörende Frage im Bogen lautete: »Wo bleibst Du auf dem Schulweg schon mal stehen und guckst Dir etwas an?«. In der Antwort heißt es: »Ich gehe bei Tengelmann (Selbstbedienungsladen, d. Verf.) [sic] vorbei.«²⁴¹ In einer Sprechblase äußert eine der beiden in der Zeichnung abgebildeten Personen Bewunderung für das Sortiment des Ladens: »Haben die schöne Bücher«.²⁴²

Mit dieser Aufmerksamkeit für den Schulweg als konstituierendes Element in der Wahrnehmung der Nachbarschaft ergeben sich interessante Parallelen zu Schwerpunkten der zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildungsräumen. Im Rahmen des 25. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. im Jahr 2016 öffnen die Erziehungswissenschaftler*innen Norbert Gruber und Veronika Magyar-Haas in einem Symposium den Blick für »(Zwischen-)Räume der Bildung«, deren pädagogische Legitimation als fraglich gilt.²⁴³ In diesem Symposium begab sich Susann Fegter mit ihrem Vortrag »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen« auf die Spuren von solchen vermeintlich »illegitimen«²⁴⁴ Orten der Bildung, an denen sich Kinder vor, neben und nach der Schule aufhielten. Sie zeigte auf, wie diese, entgegen der öffentlichen Wahrnehmung, als Bildungsräume verstanden werden können. Das dazugehörige Forschungsprojekt folgte der Annahme, dass diese außerschulischen Bildungsräume das Aufwachsen von Kindern maßgeblich beeinflussen und Lernmöglichkeiten nicht nur erlauben, sondern auch erschweren können.²⁴⁵ Die zweieinhalbjährige Längsschnittstudie zeigte, dass die Kinder nicht etwa den nahegelegenen Spielplatz aufsuchten, auf dem man »immer das Gleiche« vorfände. Sie interessierten sich vielmehr für die umliegenden Geschäfte: Vor allem der ortsansässige Ein-Euro-Laden sei, neben Eisdiele und Bubble-Tea-Shop, ein großer Anziehungspunkt, den die Schüler*innen auf ihrem Schulweg besuchten.²⁴⁶ Dies führte Fegter zum einen auf den chaotischen Charakter des Ladens zurück, der zum spielerischen Entdecken und zum entspannten Schlendern einlade. Andererseits führte sie in ihrem Vortrag aus, wie die Schüler*innen diesen Raum zur aktiven Herstellung von Anonymität und zur Beziehungsbildung nutzen.²⁴⁷

Zwar analysierten die Autor*innen des ARCH+ Artikels aus dem Jahr 1977 nicht explizit das pädagogische Potenzial des Schulwegs wie heute bspw. Susan Fegter, jedoch ver-

²⁴⁰ Ebd., S. 25.

²⁴¹ Ebd., S. 31 [Anmerkung in Klammern im Original].

²⁴² Ebd. Ende der 1960er Jahre erweiterte der Warenhändler sein Sortiment über den Nahrungs- und Genussmittelbedarf hinaus.

²⁴³ Grube und Magyar-Haas, »Un-Orte: Zu illegitimen (Zwischen-)Räumen der Bildung« (Kassel, 14.03.2016).

²⁴⁴ Fegter, »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen«.

²⁴⁵ Vgl. Andresen et al., »ULe – Urbane Lernräume. Praktiken und Wahrnehmungen außerschulischer Räume von Kindern im Frankfurter Bahnhofsviertel« (2011–2014).

²⁴⁶ Vgl. auch Magyar-Haas und Fegter, »Spiegel-Bilder als Heterotopien« (2018), S. 129 und Palm, »Lernen im Ein-Euro-Shop« (2014).

²⁴⁷ Fegter, »Geschäfte im Frankfurter Bahnhofsviertel als Bestandteil von Bildungsräumen«.

weist die Thematisierung des Schulwegs auf ein neues Verständnis für Orte der Raum-aneignung in Bildungskontexten in den späten 1970er Jahren. Auch wird dadurch die scharfe Trennung zwischen der Schule, verstanden als geschlossene Einheit, und der Stadt in Frage gestellt. Hier befinden sich methodische Ansätze in der Entstehung, die das sozialräumliche Gefüge der Schule auf einer Mikro-Perspektive erforschen, die auf Beobachtungen zu alltäglichem Nutzungsverhalten basieren und sich aus persönlichen Eindrücken, Erinnerungen und Erlebnissen speisen. Die subjektiven Verhältnisse der Schüler*innen zu der sie umgebenden Umwelt werden ausgeleuchtet. Mittlerweile ist der Schulweg als Ort informeller Bildung, als »eigene Welt des Lernens«²⁴⁸, Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Raumforschung.²⁴⁹ Er wird anerkannt als Übergangszone zum bzw. vom »verordnete[n] Lernen«²⁵⁰, in der ganz unterschiedliche soziale Bezüge lagern: vom Begrüßen zum Verabschieden, der Vertrautheit persönlicher Wegmarken, vom Alleinsein bis zum gemeinsamen Gehen oder Fahren. Im Artikel der ARCH+ gehört die Zeichnung des Schulwegs zum ersten Teil eines kooperativen Entwurfsprozesses, bei dem »Erinnerungswerte und spezifische Bedeutungen von städtischen Elementen zu Tage gefördert«²⁵¹ und sich die Schüler*innen über ihr persönliches Verhältnis zu ihrer Umwelt bewusst werden.²⁵²

3.3.4.2 Sitzen, Knien, Krabbeln

Der Artikel »Lehrbauspiele in Haaren – ein Werkbericht« ist aus einem zweiten Grund interessant. Der Schulbau oder das Klassenzimmer werden im Fließtext, wie bereits erläutert, nicht explizit thematisiert. Neben den Untersuchungen zum Schulweg werden in dem Artikel aus dem Jahr 1977 – und erstmals überhaupt in der ARCH+ – ein Bild eines Klassenraums gezeigt. Seit Ausgabe 25, die am 01.04.1975 erschien, werden in der ARCH+ Schwarz-Weiß-Fotografien abgedruckt; ab Ausgabe 171 im Jahr 2004 kommen Farbfotografien hinzu. Die Beschäftigung mit dieser Darstellung eines Klassenzimmers (Abb. 15) erweist sich aus vielerlei Hinsicht als aufschlussreich.

Zunächst fällt auf, dass das übliche Arrangement eines Klassenzimmers in dieser Szene beinahe komplett aufgelöst wird. Nur aufgrund der aufgeklappten Tafel und s davor positionierten Lehrerpults, das jedoch ungewöhnlich nah an die Tafel gerückt worden ist, kann man das Klassenzimmer als ein solches identifizieren. Der Tafelbereich,

²⁴⁸ Egger und Hummel (2016), S. 1.

²⁴⁹ Vgl. auch Schmeinck (2011); Herrmann, »Schule« (2019), S. 292; Schroer, *Räume der Gesellschaft* (2019), S. 189f.; Burke, »Feet, Footwork, Footwear, and ›Being Alive‹ in the Modern School« (2018a), S. 40–42. Burke geht in dieser Arbeit u.a. darauf ein, wie der Begriffs des »Gehens als Lernen« durch progressive anarchistische Pädagogen in den 1970er und 1980er Jahren in England und den USA mit dem Schwerpunkt auf »street work« diskutiert wurde (vgl. ebd., S. 34 [Übersetzung der Autorin]).

²⁵⁰ Egger und Hummel (2016), S. 1.

²⁵¹ Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 25.

²⁵² Zu einer Äußerung von »unterdrückten Bedürfnissen« (ebd., S. 28) kommt es dann im »Artikulationsspiel« in den Unterrichtsstunden 15–22. Insgesamt komme es den Initiator*innen auf eben diese Artikulation von Bedürfnissen an und weniger auf eine »vorgeschlagene Lösung im Entwurf« (ebd., S. 31).

der oftmals als »Bühne institutioneller Autorität«²⁵³ wahrgenommen wird und den Schüler*innen häufig nur dann betreten, wenn sie »herzitiert«²⁵⁴ werden, dient lediglich als Kulisse dieser Raumsituation und ist obendrein von Schüler*innen besetzt. Die Hauptaktionsfläche dieses Zimmers ist der Boden. Auf ihm ist ein Modell im Verhältnis von ca. 1:50 ausgebreitet, das die Jugendlichen im Rahmen des »Artikulationsspiel« selbst entwickelt haben. Es zeigt die Haarener Hauptverkehrsstraße, die die Schüler*innen nach ihren Wünschen in eine »Kinderkreuzung«²⁵⁵ umgestaltet haben. Sieben der insgesamt neun abgebildeten Jugendlichen – auf dem Bild ist kein Lehrpersonal zu sehen – knien, sitzen oder hocken um das Modell herum auf dem Boden, der auch gleich die Hälfte der Fotografie einnimmt. Auch der*die Fotografierende dieser Szene wird sich für die Aufnahme hingesetzt oder hingekniet haben, weil man den Dargestellten auf Augenhöhe begegnet. Diese Perspektivierung, die etwa einen halben Meter über dem Boden ansetzt, schafft nicht nur Nähe, sie zieht unseren Blick immer wieder auf den Bodenbereich, auf dem die Kinder agieren und sich das Modell befindet.

Die Körperhaltungen der Kinder, von denen man teilweise nur Füße oder Hände sieht, könnten unterschiedlicher nicht sein: Hinten links im Bild befinden sich zwei von ihnen auf allen vier, die zwei Mitschüler*innen zu ihrer linken besprechen sich im Fersensitz, im Hintergrund sieht man einen Jungen Richtung Lehrerpult gehen, in der Mitte des Bildes ist eine Schülerin abgebildet, die sich im Stehen hinunter zum Modell bückt. In der rechten Bildhälfte sehen die Betrachtenden drei sitzende oder kniende Schüler*innen. Zwei von ihnen nehmen beinahe die gesamte Höhe des Bildes ein und haben sich einander zugewandt. Lediglich auf der äußersten linken Seite des Modells, von wo aus auch die Fotografie erstellt wurde, sind keine Personen abgebildet. Dies vermittelt den Eindruck, als könnten die Betrachter*innen dem Bildgeschehen förmlich beitreten, sich gleich hinzuknien und mitmischen im konzentrierten, kollektiven Entwurfsprozess. Die teilweise radikalen Überschneidungen zwischen den Körpern und Modellelementen ziehen sich über alle Bildebenen hinweg. Dadurch werden keine Personen oder Handlungen dominant, vielmehr bestehen mehrere kleine Szenen gleichwertig nebeneinander. Deutlich in den Hintergrund verbannt ist jedoch das Schulmobiliar. Tische und Stühle sind an die Wände – und damit auch an den Bildrand – gerückt und dienen nur noch als Ablagefläche für undefinierbaren Krimskram. Entgegen den Vorstellungen der gängigen Interaktionsmuster im Klassenzimmer sehen die Betrachtenden keine gleichförmigen Sitzanordnungen und Körperpositionen, sondern wie sich die Schüler*innen im kreativen Prozess ihr Klassenzimmer durch alternative Nutzungsformen aneignen und die räumliche Hierarchie mit der Bodennutzung sprichwörtlich unterwandern.

²⁵³ Göhlich und Wagner-Willi, »Rituale Übergänge im Schulalltag« (2001), S. 152. Vgl. auch van den Berg (2014), S. 91.

²⁵⁴ Göhlich und Wagner-Willi (2001), S. 152.

²⁵⁵ Beck, Kuhnert und Zwoch (1977), S. 26.

3.3.4.3 Querverweis | Auf dem Boden

Bei den auf dem Boden sitzenden Schüler*innen handelt es sich um kein einmalig auftretendes Bildmotiv. Das zeigt die Analyse weiterer Fotografien aus der AR und ihrer Sonderausgabe MANPLAN sowie der erneute Blick in das Archiv des IfS.

Bevor ich dieses Motiv einer näheren Analyse unterziehe, lohnt sich abermals der Blick in die erziehungswissenschaftliche Forschung. Einen der wenigen Beiträge, der sich mit den korporal-materiellen Bedingungen von Lernen in Fotografien beschäftigt, legte 2018 die britische Bildungshistorikerin Catherine Burke vor. In ihrem Aufsatz »Feet, Footwork, Footwear, and ›Being Alive‹ In The Modern School« richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf all das, was sich – bildlich gesprochen – unterhalb des Torsos von Schüler*innen abspielt.²⁵⁶ Damit argumentiert sie gegen die seit Mitte des 19. Jahrhunderts vorherrschende Vorstellung, dass sich Erkenntnisprozesse primär über den Kopf und die Hände organisieren. In ihrer Studie stützt sie sich unter anderem auf Forschungsergebnisse des Anthropologen Tim Ingold, der sich auf seiner Suche nach einer Neuinterpretation von kulturellen Materialitäten mit körperlichen Formen des Wissens auseinandersetzt. Im Kapitel »Culture On The Ground: The World Perceived Through The Feet« beschreibt er, wie die Bedeutung der menschlichen Füße u.a. durch die Umschließung mit dem von menschlicher Hand gefertigten Schuhwerk und der damit einhergehenden Einschränkung ihres Tastsinns, für die Entwicklung der modernen Gesellschaft massiv begrenzt worden sei.²⁵⁷ Dabei seien Menschen durch den Kontakt mit dem Boden, wenn auch durch Schuhe vermittelt, kontinuierlich und am grundlegendsten »in Kontakt« mit ihrer räumlichen Umwelt.²⁵⁸

Diese Überlegungen nimmt Burke zum Anlass, um fotografische Darstellungsweisen der Körper von Schulkindern einer genauen Analyse zu unterziehen. Als Forschungsmaterial dienen ihr dabei Fotografien von Schulkindern aus verschiedenen Epochen des 20. Jahrhunderts. Burke zeigt, wie in diesen Bildern eine Verlagerung des Fokus auf die unteren Gliedmaßen der Kinder mit einer »radikalen Kritik an gängigen Lehrplänen und Schulsystemen« einhergeht.²⁵⁹ Die Bildungshistorikerin arbeitet überzeugend heraus, wie die Betonung von Füßen und Beinen in Fotografien als Gegenentwurf zu einem Idealtypus des Schulkinds gesehen werden kann, der seinen Ursprung im ausgehenden 19. Jahrhundert findet.²⁶⁰

²⁵⁶ Vgl. Burke (2018a). In ihrer Studie bezieht sich Burke auch auf den Schulweg, womit sich eine interessante Parallele zu dem Artikel und der Fotografie in der ARCH+ Nr. 33 ergibt.

²⁵⁷ Vgl. Ingold, *Being Alive* (2011), S. 33–50.

²⁵⁸ Ebd., S. 45 Vgl. dazu auch Überlegungen von Dana Ghafoor-Zadeh zum Fußboden als einer der »Räume der Kindheit« (vgl. Ghafoor-Zadeh, »Fußboden« (2019), S. 80–82).

²⁵⁹ Vgl. Burke (2018a), S. 32 [Übersetzung der Autorin]. Burke konzentriert sich in ihrer Analyse in erster Linie auf das Schuhwerk bzw. teilweise auch auf die nackten Füße der Schüler*innen. Schon in einem früheren Aufsatz hatte Burke festgestellt, dass Fotografien mit exponierten Gliedmaßen von Schüler*innen in schulischen Settings ein dauerhaftes Motiv in der Darstellung progressiver Schulen waren (vgl. Burke und Grosvenor, »The progressive image in the history of education: stories of two schools« (2007)). Dieses Motiv ist auch in der MANPLAN Nr. 4 zu finden (Abb. 10 und 12) (S. 19).

²⁶⁰ Im Bereich der Künste wird ein vermeintlich lineares, rationales Denken mit dem Kopf oder Gehirn seit jeher infrage gestellt. So behauptete der Künstler Joseph Beuys 1981 in einem Gespräch über

Schaut man sich Fotografien von Klassenzimmern aus ausgewählten Archiven wie etwa dem des RIBA an, erkennen wir, dass sich ein Motiv durch die Bilder zieht, das sich ganz deutlich von den Abbildungen unterscheidet, die Burke analysiert (Abb. 16 und 17). Dieses Motiv – ob auf Fotografien aus dem 19. oder dem 20. Jahrhundert – ist dabei gleichermaßen geläufig wie interessant: Die Schulkinder sitzen meist mit aufrechtem, präsentem Oberkörper auf einem Stuhl, die beiden Füße sind komplett auf dem Boden. Sie sind stillzuhalten, während die Hände und der Kopf als die potenziell aktiven Körperteile in Erscheinung treten.²⁶¹ Durch die erhöhte Kameraperspektive oder eine Unterbelichtung sind der Boden und der Unterleib der Kinder oftmals kaum oder gar nicht zu sehen. Vielmehr werden unsere Augen auf die Wände des Klassenzimmers im Hintergrund gelenkt, auf denen – in etwa ab Hüfthöhe aufwärts – Tafeln, Plakate oder Karten angebracht sind. Alle wichtigen Aktionsflächen liegen im Bereich des Oberkörpers. Dies entspricht auch den Ausarbeitungen von Burke, nach denen die Intelligenz in der modernen Schulbildung hauptsächlich dem Gehirn zugewiesen wird.²⁶² Auch in der Hochschulbildung scheint sich diese Zeigepraktik teilweise fortzusetzen. Oftmals ist in jenen Settings auch noch eine Lehrkraft zu sehen, die als einzige stehende Person und als einzige »Erwachsene« im Bild – ebenso wie der*die Fotograf*in – eine Draufsicht auf die Situation hat. Hierarchische Konstellationen zwischen Schulkindern und Lehrkräften (und auch Fotograf*innen) finden dabei über jeweilige Körperhaltungen und Perspektiven ihren bildlichen Ausdruck.

3.3.4.4 Querverweis | The Kiva-Room

Als vierten und letzten Aspekt möchte ich auf ganz andere körperliche Positionen und räumliche Anordnungen eingehen, die in der oben beschriebenen Fotografie aus der ARCH+ (Abb. 23) zu erkennen sind. Dass es sich dabei nicht um ein einmaliges Motiv handelt, zeigt, wie bereits angedeutet, der Blick in das Archiv der AR und des IfS. Hier sind zahlreiche Fotografien zu sehen, auf denen die Bodennutzung von Klassenzimmern, Fluren oder Versammlungsorten in Schulen offenbar von zentralem Interesse ist (Abb. 18–23). Dem Motiv der Bodennutzung möchte ich daher noch etwas genauer nachgehen.

Zunächst möchte ich hier auf eine weitere Fotografie, die Abb. 18 eingehen, die in der Sonderausgabe MANPLAN Nr. 4 im Jahr 1970 erschien. Durch eine extrem ausgeprägte Aufsicht bekommen die Betrachtenden auf dieser Fotografie von Tom Smith aus dem Jahr 1969 Einblick in den sogenannten »Kiva-Room« der Eveline Lowe Primary School in Camberwell im Süden Londons. Diese spektakuläre Perspektive, die aus einer Ecke des ca. 15 m² kleinen Zimmers aufgenommen wurde, entfaltet jedoch keine hierarchisierende Wirkung. Sie erscheint geradezu als notwendig, um die kompakte Raumsituation mit

künstlerische Arbeits- und Denkpraktiken: »Ich denke sowieso mit dem Knie« (Schirner, »MONEY IS ART« (o.J.)).

- 261 Vgl. auch Beschreibungen und Bildmaterial von Burke (2018a), S. 34f. Der disziplinierenden Funktion von Schulmöbeln wird bereits seit einigen Jahren in unterschiedlichen Studien nachgegangen. Vgl. Hnilica, *Disziplinierte Körper* (2003); Göhlich (1993) (hier insb. S. 9–20); Müller, »Die Entwicklung des Schulmöbels als Industrieprodukt« (2010).
- 262 Vgl. Burke (2018a), S. 34. Das Aufkommen von Gehirnstudien einschließlich dem Neuroimaging ab den 1980er Jahren habe dieser Entwicklung weiter Vorschub geleistet (vgl. ebd.).

ihren verschiedenen Ebenen, auf denen sich gleich 20 Kinder tummeln, bildlich erfassen zu können. Denn der »Kiva-Room«, vermutlich eine Anspielung auf die gleichnamigen prähistorischen, unterirdischen Kulträume der Pueblo-Kulturen, hat eine für einen schulischen Raum ungewöhnliche räumliche Ausstattung. Damit einhergehen ganz andere Praktiken der Raumaneignung, als man sie von gängigen Darstellungen von Schul- bzw. Klassenräumen kennt.

Insgesamt können drei Ebenen unterschieden werden, die sich wie konzentrische Kreise von außen nach innen aufeinander beziehen: In der äußersten Bildebene erkennt man eine Hochbettkonstruktion, von der man in der Bildunterschrift erfährt, dass sie vier »sehr beliebte Schlafkabinen«²⁶³ beherbergt. Oben im Hochbett auf der linken Seite des Bildes haben es sich zwei Schüler*innen – in Bauchlage einander zugewandt – gemacht. Sie stützen ihre Köpfe entspannt auf ihre Hände, ein aufgestellter Arm baumelt locker von der Hochbettbegrenzung hinunter. In der logenartigen Konstruktion treten sie als stille Beobachter des Geschehens in Erscheinung.

Von dort aus führen zwei große, mit Teppich belegte Stufen, die genügend Platz bieten, um auf ihnen zu sitzen, unmittelbar in die zweite Bildebene. Hier haben mehr Kinder, insgesamt sieben, auf den großzügigen Stufen Platz genommen. Ebenfalls in der linken Bildhälfte positioniert, haben sie ganz unterschiedliche Sitzpositionen eingenommen: Sie sitzen im Schneidersitz, lehnen ihre Rücken an die Zimmerwand oder stützen ihre Arme locker auf ihren Knien ab. Am rechten äußeren Rand der Sitzbank ist die einzige erwachsene Person zu sehen, bei der es sich allem Anschein nach um eine Lehrkraft handelt. Anders als im Hochbett entsteht durch sie in dieser Bildebene eine Gesprächssituation. Sie wendet sich dabei den Schüler*innen nach rechts zu. Ein Schüler neben ihr erwidert ihren Blick, die konzentrierten Blicke der übrigen Schüler*innen lenken unsere Aufmerksamkeit jedoch weiter auf den Bodenbereich, der einen großen Anteil der gesamten Bildfläche einnimmt.

Während die jeweiligen Bildhälften im oberen Bereich der Fotografie durch den Verlauf des linken Türrahmens beinahe mittig voneinander getrennt sind, löst sich diese Trennung im unteren Bilddrittel auf der Bodenfläche komplett auf. Die diagonal durch die Fotografie verlaufenden Kompositionslinien, die durch die Sitzbänke links und den Heizkörper auf der rechten Bildhälfte gebildet werden, ergeben eine – teilweise sogar doppelte – visuelle Rahmung, die die Bodenfläche zusätzlich in Szene setzt. Auch die bereits erwähnten Blickrichtungen der dargestellten Personen rücken den Boden in den Mittelpunkt des Bildes. Hier, wo sich auch die Mehrheit der Kinder befindet, muten die üblichen Interaktionsmuster und Körperhaltungen des schulischen Raums als endgültig aufgelöst an.

Diese Szene wirkt wie ein Wimmelbild, auf dem man immer wieder eine neue Bewegung oder eine andere Geste entdeckt. Dicht an dicht gedrängt, liegen die meisten Schulkinder in Bauchlage auf dem Teppichboden, haben ihre Beine und teilweise auch ihre Arme lang ausgestreckt, sodass man kaum mehr ein Stückchen des Bodens erkennen kann. Durch den hohen Kontrast der Schwarzweißfotografie werden die Extremitäten der Kinder zusätzlich betont. Die Köpfe sind mal einander zugeneigt, mal abgewandt,

²⁶³ Richards et al., Hg. (1970), S. 22 [Übersetzung der Autorin].

mal lässt sich ein Kopf zwischen zwei Schienbeinen der jeweiligen Nachbar*innen finden, mal ist ein Rock halb nach oben verrutscht und gleichzeitig haben alle – irgendwie – Körperkontakt miteinander. Durch diese ganz unterschiedlichen Handlungen, körperlichen Positionen und Bewegungen nimmt die Fotografie starke anekdotenhafte Züge an.

Durch das Liegen, das oftmals den Übergang in ein informelles, gelöstes Aktionssetting signalisiert, wird eine alternative Lernwelt entworfen. So befinden sich auch herkömmliche Lehrmaterialien wie Bücher halb verschattet in den Randgebieten der Fotografie. Im Mittelpunkt stehen – oder besser liegen – keine Apparaturen oder Hilfsmittel, sondern die Anwesenheit der Schüler*innen selbst. Das Wissen erobert hier auf ganz andere Weise den Raum: Es lagert in der Situation, im Gespräch, in der Interaktion. Dass die Schulkinder diese Position nicht auf Liegen oder Sitzen, sondern auf dem Boden einnehmen, ist dabei umso bedeutsamer. Die Nutzung des Bodens ist wenig voraussetzungsreich und spontan möglich – ganz im Gegensatz zu Schreibtisch- oder Wandoberflächen, die auf so vielen Fotografien von Klassenzimmern den meisten Raum einnehmen (Abb. 16 und 17). Das ganze Geschehen wird gewissermaßen nach unten verlegt, womit eine maßgebliche Änderung des üblichen visuellen Narratifs von Klassenzimmern erfolgt. In seinem Artikel über »Informal Learning« (vgl. Kapitel 3.3.5) bestätigt der Autor Eric Pearson die neue Zuwendung zum Boden im Schuldesign und seine Auswirkungen auf neue Lernformen: »The extensive use of carpet [...] made possible the use of the floor for educational purposes«.²⁶⁴

Der leere Stuhl, der in der rechten Bildhälfte zu sehen ist, unterstreicht umso mehr das Gegenbild, das hier entworfen wird. Zwar ist ein Stuhl vorhanden, dieser bleibt jedoch bedeutungsvoll leer. Ein weiteres Motiv, das auf ähnliche Weise operiert, ist auf der rechten Bildhälfte zu sehen. Die geöffnete Tür unterbricht mit zwei Senkrechten auf radikale Weise das Bildkontinuum, das durch die diagonalen Kompositionslinien erzeugt wird. Dieser Bruch, der durch die Türöffnung hervorgerufen wird, hat dabei die doppelte Funktion der Abschirmung: Einerseits markiert er ein »Draußen«, in dem übliche Tisch- und Stuhlrangements zu erkennen sind. Andererseits verweisen die Senkrechten aus bildkompositorischer Sicht auch auf das »Drinnen«: Sie deuten durch ihre Ausrichtung, ähnlich der Hochbettleiter und dem Wandelement auf der rechten Seite, auf das zentrale Bildgeschehen im unteren Teil des Bildes hin. Die Bildkomposition unterstützt somit den gegenkulturellen Charakter der dargestellten Praktiken der Raumaneignung.

Zusammenfassend lässt sich die Darstellung des Kiva-Room, der in seiner prähistorischen Funktion bereits Träger des Eingangs zu einem gegenkulturellen Ort, nämlich der Unterwelt gewesen sein soll,²⁶⁵ als Darstellung eines »Gegenorts«, im Foucault'schen Sinne, einer Heterotopie deuten. Entsprechend liest sich auch die Beschreibung der Autor*innen zu der Fotografie: »In essence, it [the kiva-room] is a carpeted *getaway* where the teacher can take the class to *escape* from the clutter and paraphernalia of their other activities«.²⁶⁶ Dieser Raum wird als ein Ort entworfen, der mit abweichenden Logiken operiert, der jedoch gleichzeitig auf das »Eingebundensein« in normative Ordnungen

²⁶⁴ Pearson (1971), S. 6.

²⁶⁵ Kelly und Thomas, *Archaeology* (2010), S. 181.

²⁶⁶ Richards et al., Hg. (1970), S. 22 [Hervorhebung der Autorin].

angewiesen ist. Er benötigt den Außenraum, um die Differenz überhaupt erst sichtbar machen zu können. Auf das relationale Raumgefüge im pädagogischen Kontext, das durch Heterotopien zum Gegenstand gemacht wird, haben unlängst die Erziehungswissenschaftler Christian Grabau und Markus Rieger-Ladich in ihren machttheoretischen Überlegungen zum Schulraum aufmerksam gemacht.²⁶⁷ Als »Widerlager bestehender räumlicher Ordnungen«²⁶⁸ markieren diese Orte jedoch nicht nur Grenzen, sondern untergraben diese sogar. Mit dem Boden als Hauptplatz des Unterrichtsgeschehens werden die bestehenden räumlichen Ordnungen der Schulen sprichwörtlich unterwandert. Gleichzeitig wird ein Raum entworfen, der gänzlich andere Handlungslogiken und Formen des Wissens fordert.

Diese beiden Bildanalysen der Abb. 15 und 18 zeigen auf, wie dieses Motiv der Bodennutzung als eine Form visueller Kritik an etablierten räumlichen Ordnungen gedeutet werden kann. Es ist in den 1970er Jahren in den beiden für die vorliegende Arbeit analysierten Zeitschriften (Abb. 18 bis 23) vorhanden und überdies eingebettet in Inszenierungspraktiken von solchen Schulen, die in den Diskursverläufen der ausgewählten Architekturzeitschriften als besonders progressiv gelten. Teilweise sind diese Motive auch mit einer Werbung für partizipative Planungsmodelle verbunden (Abb. 15). Diese Inszenierungspraktik wird schon Mitte der 1970er Jahre einen bemerkenswerten Wandel durchlaufen.

3.3.5 AR Heft 893, 1971 | »Informal Learning«

Mit Eric Pearson, einem ehemaligen Schulinspektor des Department of Education and Science,²⁶⁹ kommt im Jahr 1971 ein pädagogischer Fachmann in der AR zu Wort. Sein über vier Seiten langer Text erscheint als Leitartikel der 893. Ausgabe der AR, die sich beinahe ausschließlich mit dem Thema Schulbau beschäftigt. Die Argumentation des Artikels erfolgt ähnlich kontrastiv wie die Gestaltung der Fotoseite, die dem Artikel vorgelagert ist. Darauf sind zwei Bilder zu sehen (Abb. 25), die untereinander arrangiert sind. In der oberen Fotografie, die vermutlich aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert stammt, wird der Blick der Betrachter*innen in einer Draufsicht sehr bestimmt auf eine regelrechte Masse an soldatisch-akkurat positionierten Schüler*innen gelenkt. So weckt die Darstellung auf den ersten Blick Assoziationen einer Bildsprache, die man eher von historischen Fotografien von Volkskongressen totalitär geprägter Staaten kennt. Die Anordnung der ca. 150 bis 200 Heranwachsenden, die alle die gleiche Uniform tragen, unterliegt dabei ganz

²⁶⁷ Rieger-Ladich und Grabau werben dafür, »Heterotopien [...] als Platzhalter für die Möglichkeit zu begreifen, dass es innerhalb etablierter Ordnungen, allen Bemühungen um Normalisierung zum Trotz, immer wieder zur Freisetzung von Momenten der Alterität kommen kann, zur Ausbildung dissidenter Logiken« [Hervorhebung im Original] (Grabau und Rieger-Ladich (2015), S. 98). Vgl. auch Rieger-Ladich, »Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle« (Kassel, 14.03.2016). Einen Bericht über den Kongress hat die Autorin 2016 vorgelegt (Zepp, »Neues Terrain wird erschlossen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft diskutiert über Bildungs-räume« (2016)).

²⁶⁸ Rieger-Ladich, »Caracas 2007, Paris 1967. Besuch einer (Theorie-)Baustelle«.

²⁶⁹ Dies war von 1964 bis 1992 der Name des britischen Bildungsministeriums.

klaren Hierarchien und Vorgaben. Vorne im Bild sieht man rund 30 Schulkinder, von denen beinahe alle eine Geige auf ihren Schultern halten, den Bogen im etwa gleichen Winkel anlegen und wie fixierte Puppen anmuten. Lediglich ein Schüler spielt Querflöte, ein anderer bedient vorne rechts im Bild ein Klavier.

Nach hinten hin erstreckt sich ein großer Saal, in dem – entweder auf einem Podest arrangiert oder der Größe nach geordnet – weitere Schulkinder zu erkennen sind. Die zahlreichen Köpfe, über die die Betrachter*innen blicken, verflüchtigen sich zu einer anonymen Masse: Persönliche Züge sind in der Darstellung der Heranwachsenden kaum zu erkennen, vielmehr scheint das Individuum hier der Gemeinschaft untergeordnet zu sein. Wie Wachposten umgeben Lehrer*innen und Erzieher*innen den Stehbereich der Schüler an seinen äußeren Rändern.

Die Fotografie entfaltet nicht nur durch die an militärischen Drill erinnernde Positionierung der Schulkinder einen Ausdruck von Beschränkung und Geschlossenheit. Dieser Eindruck wird noch unterstrichen durch die Tatsache, dass keine Raumöffnung gänzlich zu sehen ist. Lediglich am hintersten Ende des Raums lässt sich eine – wenn auch geschlossene – Tür erkennen, die jedoch aufgrund der Entfernung zu den Betrachter*innen schier unerreichbar zu sein scheint. Ein Oberhaupt muss in dieser Darstellung gar nicht physisch in Erscheinung treten, um seine Autorität unter Beweis zu stellen. Seine Anwesenheit lässt sich auf viel subtilere Weise durch die Blicke der Schüler rekonstruieren, die allesamt auf den vorderen, linken Bildbereich hinter einem Lehrerpult – gleich neben dem*der Fotograf*in – schauen. Insgesamt spiegelt die Fotografie dieses Schulraums ein Verständnis von Bildung wider, das mit klaren Verhaltenserwartungen operiert und auf absolute Disziplinierung setzt. Selbst musische Übungen unterliegen hier einer präzisen Reglementierung.

Das untere Bild der Fotoseite der AR, eine Fotografie aus dem Jahr 1969 von Tom Smith, die bereits in kleinerem Format in der MANPLAN Nr. 4 veröffentlicht wurde, hat nicht den Anspruch, eine Übersicht über den gesamten Schulraum oder die gesamte Schüler*innenschar zu geben. Vielmehr wird darauf eine vermeintlich beiläufige Situation erfasst, die sich noch dazu in der Ecke eines Schulraumes abspielt. Erneut blickt man in Draufsicht auf diese Szene, in der die Körperpositionen der dargestellten Schüler*innen abermals eine zentrale Rolle spielen. Von Interesse sind in dieser Perspektivierung ein weiteres Mal die Raumebenen: Man blickt von oben auf den Boden, auf dem es sich drei Schulkinder und eine Lehrerin gemütlich gemacht haben, ihre Beine ausstrecken oder leicht abknicken. Die Schultaschen sind geöffnet auf dem Boden abgelegt worden. Während eine Schülerin in ein Buch vertieft ist, tauscht sich eine andere mit der Lehrerin beim gemeinsamen Essen auf dem Boden aus. Die offene, freie Raumatmosphäre wird durch den Blick auf eine sommerlich beleuchtete Terrasse in der linken Bildhälfte befördert. Anders als im oberen Bild der Fotoseite benötigt Smith hier nur einen Schritt, um in den Außenraum zu gelangen. Der Eindruck der Bewegungsmöglichkeit wird durch den Blick in den Garten, der hinter der Terrasse liegt, befördert. Dieser Fotografie scheint ein gänzlich anderes, nämlich anti-autoritäres, libertäres Verständnis von Bildung zugrunde zu liegen. So verwundert es nicht, dass Eric Pearson seinem Text die Überschrift »Informal Learning« verliehen hat.

Auch sein Text beginnt mit einer krassen Gegenüberstellung: Er bezieht sich dabei zunächst auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und zeichnet das Anti-Bild eines »au-

toritären Regime[s]« des Klassenzimmers mit einer »repressiven Atmosphäre« nach, die »autokratische Institutionen« wie die Schule durchdrungen habe.²⁷⁰ Erst mit dem Education Act 1944 sei eine »Welle der Humanität« über die Schulen gekommen, wodurch die soziale Herkunft der Kinder zunehmend berücksichtigt worden sei.²⁷¹ Die bedeutendste Entwicklung in den letzten 20 Jahren im Bildungsbereich sei der Wandel der persönlichen Beziehungen innerhalb der Schule. Der Schulbau nehme sich entsprechend zum Ziel, eine Umwelt zu schaffen, in der Schulkinder und Erwachsene im »Geiste der Partnerschaft« gemeinsam lernen.²⁷²

Die Community School ist daher die zentrale Idee, um die der Text Pearsons kreist. Der Autor geht sogar so weit, eine »Schule ohne Gebäude« vorzuschlagen, die als Gemeinde operiert und weit über ihre physischen Grenzen hinausreicht.²⁷³ Den Begriff der Partizipation der Schüler*innen an Bildungsprozessen greift er dabei explizit auf.²⁷⁴ Sie seien nicht länger als »passive Empfangende von Wissen«, sondern als »aktive Teilnehmende« in Lernprozessen zu verstehen, die ihren Erfolg an der persönlichen Involviertheit bemessen.²⁷⁵ Es wird deutlich, dass der Pädagoge Eric Pearson in seinem Leitartikel der AR weniger über die materiale architektonische Gestaltung von Schulen spricht, sondern die Idee der Community School viel mehr an Stimmungen, Situationen, dem sozialen »spirit«²⁷⁶ bemisst. Wenn er über Architektur spricht, dann denkt er diese in Funktionen, die sie erfüllen müsse:

»Architecturally, working space needs to be considered on the basis of providing for different functions: listening and looking, watching a demonstration, discussing in a group, writing and studying, working at a laboratory bench, in a painting studio or a workshop, or engaging in drama or dancing.«²⁷⁷

Auch der Architekt Ţerban Cantacuzino rückt die »sociability«²⁷⁸ von Schulgebäuden in das Zentrum seiner kritischen Würdigung der Comprehensive School Plumstead, die im Jahr 1974 erscheint. Er verweist u.a. auf Studien der Stadtforcherin Jane Jacobs. Wie in vielen weiteren Artikeln der AR aus jener Zeit ist auch hier die Frage von primärem Interesse, inwiefern die besprochene Schule die Funktion einer Community School erfüllen kann.²⁷⁹ Ebenso wie Pearson nutzt Cantacuzino in seinem Text die Gegenüberstellung eines von Autorität geprägten und eines offenen Schulgebäudes, in dem Assoziationen von Autorität völlig fehlten.²⁸⁰ Damit kommt in diesen Texten ein Verständnis von Ar-

²⁷⁰ Pearson (1971), S. 3 [Übersetzung der Autorin].

²⁷¹ Ebd. [Übersetzung der Autorin]. Zur Bedeutung des Begriffs der Humanisierung der Bildung im deutschsprachigen und internationalen Bereich vgl. Kapitel 2.3.

²⁷² Ders., »Informal Learning« (1971).

²⁷³ Ebd., S. 4.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 6.

²⁷⁵ Ebd., S. 4 [Übersetzung der Autorin].

²⁷⁶ Ebd., S. 3.

²⁷⁷ Ebd., S. 4.

²⁷⁸ Cantacuzino, »Comprehensive School, Plumstead, London« (1974), S. 130.

²⁷⁹ Vgl. dazu u.a. Padovan, »Wreake Valley College, Syston, Leicestershire« (1972).

²⁸⁰ Cantacuzino (1974), S. 130.

chitektur zum Vorschein, das Hierarchien und mögliche Machtkonstellationen im Blick hat.

Pearson führt in seinem Artikel Fallstudien zweier Schulen auf, von der er eine, das Countesthorpe College, positiv und eine, die Comprehensive School in Pimlico, negativ bewertet. Interessant ist dabei, dass er bei der positiven Bewertung des Gebäudes des Countesthorpe College die Arbeitsform des Schulleiters erwähnt, der seine Entscheidungsmacht in Teilen an Schulpersonal und Schüler*innen übergeben habe. Eine ähnliche Herangehensweise lässt sich in einem Artikel vom Architekten Richard Padovan finden, der über das Wreake Valley College nahe Leicester in der AR im Jahr 1971 erschien. Darin beschreibt der bekannte britische Architekt, dass das College »vielleicht mehr durch Zufall als durch Design« Qualitäten besitze, die man neu bewerten müsse. So sei es die Schulleiterin, die neue informelle Lehrmethoden eingeführt habe, die das Gebäude auf neue Weisen präge.²⁸¹ Dies leistet dem Eindruck einer von der materialen Architektur weitgehend losgelösten und einem den sozialen Prozessen und Organisationsformen zugewandten Verständnis von Schulgebäuden weiter Vorschub.

3.4 Zwischenresümee: Quellenanalyse 1960er und 1970er Jahre

Die Analyse zeigte zunächst, dass in dem untersuchten Zeitraum erhebliche Veränderungen innerhalb des internationalen Architekturjournalismus zu beobachten sind. Mit radikalen architekturtheoretischen Ansätzen, der Auseinandersetzung mit vielfältigen Protestbewegungen und der fortschreitenden Technisierung hinterfragten die sogenannten »Little Magazines« nicht nur bisherige Praktiken des Planens und Bauens, sondern auch die Art und Weise, wie über Architektur in Fachmagazinen berichtet wurde. Architektur wurde in diesen Zeitschriften vor allem auf ihre mögliche(n) gesellschaftspolitische(n) Funktion(en) hin befragt und erforscht. Eines dieser Magazine ist die ARCH+. In ihren ersten Jahren setzte sie sich vornehmlich für wissenschaftlich fundierte Entwurfs- und Planungsmethoden ein. Durch ihre eigenen Wurzeln in der Student*innenbewegung wurden zudem die Verstrickungen der Architektur mit sozialen Fragestellungen, Themen wie Mitbestimmung und Perspektiven von Nutzer*innen von Bauten intensiv und kritisch diskutiert. Die AR zählte hingegen zu den etablierten Magazinen, die sich Ende der 1960er Jahre starker Kritik ausgesetzt sehen. Sie war (und ist bis heute) eines der international renommiertesten Architekturmagazine und hat sich auf Architekturkritik spezialisiert. Die AR wurde über viele Jahre hinweg von Persönlichkeiten des britischen Establishments geleitet und gilt bis heute als eines der Hochglanzmagazine der Szene. Einem erheblichen Druck ausgesetzt, begann sie zu Beginn der 1970er Jahre mit Publikationsformaten wie der MANPLAN zu experimentieren. Der Architekturfotografie kam darin eine noch stärkere Rolle zu, als dies ohnehin in der AR der Fall war. In der AR wurden Fragen partizipatorischer und nutzer*innenorientierter Planung erst relativ verzögert aufgenommen, jedoch durchaus kritisch reflektiert. Gleichzeitig wurde »Community Architecture« – anders als in der ARCH+ – als ein Thema von vielen behandelt.

281 Vgl. Padovan (1972), S. 11.

In der AR wurden Schulbauten regelmäßig besprochen, wobei zu Beginn der 1970er Jahre eine besondere Häufung an Artikeln zu beobachten ist. Dies lässt sich vornehmlich auf die Herausgabe eines Sonderhefts der MANPLAN-Serie zum Thema Schulbau zurückführen, auf dem schließlich der Fokus der Analyse der AR lag. Auch zeigte sich, dass Fotografien nach Plänen zu den Medien gehören, mit denen Schulen in Artikeln der AR am häufigsten visuell dargestellt wurden. Die Häufigkeitsanalyse der ARCH+ zeigte, dass in der ARCH+ nicht nur deutlich weniger Artikel zum Thema Schulbau veröffentlicht wurden (was auch auf den deutlich niedrigeren Publikationsrhythmus zurückzuführen ist), sondern auch nur in unregelmäßigen Abständen darüber geschrieben wurde. Dies lässt sich durch den Umstand erklären, dass der thematische Fokus in der ARCH+ grundsätzlich stärker auf architekturtheoretischen Beiträgen liegt und verhältnismäßig eine geringere Anzahl an Baugattungen behandelt wurden.

Von vorrangigem Interesse für die Analyse waren die Fragen, wie über Schulbauten berichtet wird, wie von Nutzer*innen und Nutzungspraktiken gesprochen wird und welche Konzepte von Bildungsprozessen dadurch entworfen werden. In der Quellenanalyse wurden zwei repräsentative Themenhefte der AR und drei Artikel der ARCH+ einer genauen Analyse unterzogen und um Querverweise ergänzt. In den Artikeln, die Ende der 1960er Jahre erscheinen, wird deutlich, dass dem Bild des Architekten als autonome Schöpferpersönlichkeit eine klare Absage erteilt wurde. Stattdessen galt es, so die Autor*innen der ARCH+, einen erheblichen »Rationalitätsrückstand« aufzuholen. Der Schulbau wurde zu einem Analysebeispiel für Überlegungen zur ökonomisch disziplinierten Kostenplanung und galt gleichzeitig als Komplex, den man mit Hilfe klar kalkulierbarer Größen berechnen kann. Auch zeichnete sich in den Artikeln die Überzeugung ab, die Nutzung von Schulbauten anhand spezifischer Parameter sehr genau planen zu können. Es wurde zudem für transparentere Wettbewerbsverfahren im Schulbau plädiert. Neben dem Bestreben um eine Steigerung der Rationalität in der Planung von Schulbauten wurde an die Bauten auch der Anspruch erhoben, variable, aneignungsoffene Raumsettings für Lern- und Lehrsysteme zu bieten, die ihrerseits zunehmend flexibler gestaltet wurden.

Es konnte gezeigt werden, dass in den Artikeln zu Beginn der 1970er Jahre den Schulbauten – neben den Schwerpunkten auf Flexibilisierung und Rationalisierung – mit einem neuen Interesse begegnet wurde. Die Beobachtung kulturalisierter Nutzungsformen von Schulbauten gewann maßgeblich an Bedeutung. Dabei wendete sich die AR, anders als die ARCH+, konkreten Schulbauten zu. Mit der Serie MANPLAN führte sie gänzlich neue Darstellungsformen für die AR ein. In dem Themenheft zum Schulbau in Großbritannien dominieren Tom Smiths Schwarz-Weiß-Fotos in Street Photography-Ästhetik die Seiten der Ausgabe. In diesen Fotografien kommt, so die Überlegung, ein ganz anderes Verständnis von der Darstellung des Raumes zu Vorschein, als bis dato in der Architekturzeitschrift üblich: So dokumentieren die Fotografien nicht die materiale, architektonische Gestaltung von Schulen. Vielmehr widmen sich die Fotografien den Fragen, wie die Nutzer*innen mit den Räumen umgehen, wie sie räumliche Ordnungen unterwandern, neu erfinden und umdeuten. Die Schulräume wurden hinsichtlich ihres Eingebundenseins in die Nutzungspraktiken ganz spezifisch beschrieben. Erkennbar ist in den Fotografien auch die Zuwendung zu den Ideen der Community School, die sich in Großbritannien in diesen Jahren formierten. Diese Ideen wurden jedoch weniger an den

Bauten selbst als vielmehr an Stimmungen, Situationen, dem sozialen »spirit« der Räume bemessen. In diesen visuellen Repräsentationen kommt es, so lässt sich schließen, zu einer Dematerialisierung des Schulraumes.

Die folgenden drei Merkmale kennzeichnen die Fotografien im Wesentlichen: Es wurden erstens zwei Nutzungsformen des Schulbaus ganz klar voneinander abgegrenzt: Auf den ersten Seiten des Magazins wird das Gegenbild eines quasi-militärischen Schuldrills, in dem Schüler*innen als Befehlsempfänger entworfen werden, scharf konturiert. Auf den danach folgenden Seiten wird mit der Thematisierung libertärer Lehrkonzepte und informeller Lernsituationen, in denen nicht immer bildungswillige, teilweise gelangweilte oder aufmüpfige Schüler*innen dargestellt werden, gegen dieses Bild angeschrieben. Zweitens werden die Betrachter*innen mit der körperlichen Präsenz der Schüler*innen, die sich eigenmächtig und ganz spezifisch in Korrespondenz mit ihrer Umwelt verhalten, konfrontiert. Die Fotografien von Tom Smith operieren, so die Überlegung, in einem inszenatorischen Modus, der die Präsenz und nicht die Repräsentationen der Körper der Nutzer*innen in Schulräumen vor Augen führen will. Drittens werden eigensinnige, gegenkulturelle Formen der Raumnutzung gezeigt, die auf subversive Gebrauchskulturen des Schulgebäudes verweisen. Die dargestellten Gesten eröffnen die Möglichkeit, Distanz zu den gewohnten Verhaltensmustern des Schulunterrichts zu gewinnen und diese neu zu befragen. So führt das Bildprogramm der MANPLAN Nr. 4 hinaus aus dem Raum der Repräsentation und hinein in Räume des Möglichen.

Die Analyse eines weiteren Artikels der ARCH+ brachte zum Vorschein, dass Mitte der 1970er Jahre in dem Magazin nicht mehr nur Methoden der Schulbauplanung thematisiert wurden, wenn von Schulbau die Rede ist. Es wurde zwar kein physisch manifestierter Schulbau besprochen, jedoch wurde mit dem Schulweg ein informeller Zwischenort der Bildung thematisiert und auch seine besondere Bedeutung für die Raumwahrnehmung eines Stadtviertels untersucht. Darüber hinaus wurde die scharfe Trennung zwischen der Schule als geschlossener Einheit einerseits und der Stadt andererseits in Frage gestellt. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich methodische Ansätze in der Entstehung, die das sozialräumliche Gefüge der Schule auf einer Mikro-Perspektive erforschen, die auf Beobachtungen zu alltäglichem Nutzungsverhalten basieren und sich aus persönlichen Eindrücken, Erinnerungen und Erlebnissen speisen. Die in diesem Artikel publizierte Fotografie bot Verknüpfungspunkte zu Fotografien der AR, aber auch zu anderen Zeitschriften. Dabei fällt auf, dass das Motiv der Bodennutzung sich in den 1970er Jahren durch zahlreiche Fotografien von Architekturzeitschriften zieht. Es dient hier als eine Form visueller Kritik an etablierten räumlichen Ordnungen und wurde mit Ideen progressiver Bildungsansätze in Verbindung gebracht.

3.5 Quellenanalyse: 1980er und 1990er Jahre

Bereits beim Blick in die wissenschaftliche Literatur, die sich mit der historischen Entwicklung der Diskurse um Schulbau befasst, sind für den Zeitraum der 1980er und 1990er Jahre deutliche Veränderungen zu erkennen. So legen die meisten historischen Arbeiten zur Erforschung der Debatten um Schulbau im 20. Jahrhundert einen Schwerpunkt auf

die ersten dreißig Jahre nach der Jahrhundertwende,²⁸² die Zeit unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg²⁸³ oder die sogenannten »langen 60er Jahre«²⁸⁴, zwischen ca. 1958 und ca. 1974,²⁸⁵ die in der sozial- und kulturgeschichtlichen Forschung auch als »Transformationsphase«²⁸⁶ der Bundesrepublik bezeichnet wird. Im Rückblick auf die 1980er Jahre wird vorgebracht, dass das Interesse an Schulbaufragen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und im Bereich der Architektur in den 1980er Jahren kontinuierlich abgenommen habe.²⁸⁷ Auch der Architekt und ehemalige Mitarbeiter des IfS, Hannes Ingerfurth, resümiert im Interview, dass die Debatte um Schulbau in den 1980er Jahren »eingeschlafen« sei.²⁸⁸ Mit einem im September 2019 von der ZEIT veröffentlichten Tool lässt sich nachvollziehen, welche Themen seit Gründung des Bundestags im Jahr 1949 im Parlament debattiert wurden.²⁸⁹ Auch wenn dieses Tool keine fein differenzierte Analyse über Sprechweisen zum Schulbau erlaubt, bietet die Eingabe einschlägiger Schlagwörter zum Schulbau jedoch Hinweise auf einen allgemeinen Trend in der politischen Debatte.²⁹⁰ So verschwindet das Thema ab Beginn der 1980er Jahre fast komplett aus der parlamentarischen Diskussion, bevor es Anfang der 2000er Jahre wieder an Bedeutung gewinnt (Grafik 8).²⁹¹ Eine systematisch geleitete Analyse über die fachliche Debatte um den Schulbau aus den 1980er und 1990er Jahren steht jedoch noch aus.²⁹²

-
- 282 Vgl. bspw. Schneider (1998), S. 47–53; Kähler, »... dass der Mensch was lernen muss« (2004), S. 24–30; Kemnitz, »Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts« (2008).
- 283 Vgl. bspw. Jochinke, »Zum Verhältnis von Architektur und Pädagogik im DDR-Schulbau der 50er Jahre« (2001); Kähler (2004), S. 30–35; Renz (2016).
- 284 Diese Begrifflichkeit wird in der historischen Forschung immer wieder aufgegriffen. Vgl. bspw. Schmidt-Gernig, »Das Jahrzehnt der Zukunft. Leitbilder und Visionen der Zukunftsforschung in den 60er Jahren in Westeuropa und den USA« (2003), S. 311; vgl. auch Ruck, »Ein kurzer Sommer der konkreten Utopie – Zur westdeutschen Planungsgeschichte der langen 60er Jahre« (2003); Wagner, »HT 2004: Eine ›zweite Gründung? 1968 und die langen 60er Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik« (2004).
- 285 Vgl. bspw. Schneider (1998), S. 53–59; Kühn (2009); Blömer (2011); ders., »Veränderungen des Schulraums in der Bundesrepublik Deutschland« (2013); Kemnitz, »Zwischen Unterrichtsraum und Klassenzimmer – Schulbau im Wandel der gesellschaftlichen Verfasstheit von Schule« (2013), S. 69–72. Für Beiträge aus der internationalen Forschung vgl. bspw. Burke (2018b); Rosén Ras-mussen, »Transnational openings and the dynamics of open plan imaginaries in schooling: counterpoints and convergences, Denmark and Australia in the 1960s and 70s« (University of Porto, Porto, Portugal, 18.07.2019).
- 286 Wagner (2004), S. 1.
- 287 Vgl. Klünker, »Schulbaudiskussion und Schulbauforschung in Deutschland« (1994), S. 12.
- 288 Hannes Ingerfurth, interviewt von Eva Zepp (2019), 1448.
- 289 Vgl. Biermann et al., »Darüber spricht der Bundestag« (2019). Für das Tool haben die Autor*innen 4.216 Plenarprotokolle aller Sitzungen der aus 19 Legislaturperioden des Deutschen Bundestages analysiert. Die Daten stammen aus dem Open Data Portal des Bundestags.
- 290 Die Recherchen zu dieser Arbeit zeigten, dass sich der Begriff »Schulbau« über den untersuchten Zeitraum hinweg als zentrales Schlagwort hält.
- 291 Die Kurven bilden ab, wie häufig ein Begriff über den Zeitraum hinweg in den Debatten des Parlaments verwendet wurde.
- 292 Erste Überlegungen zu dieser Epoche sind zu finden bei Klünker (1994), S. 12–14; Luley (2000), S. 91–116. Ein Blick in die Forschungsliteratur zu dieser Epoche aus anderen europäischen Ländern

Auf den ersten Blick ist man geneigt, den geringen Forschungsbestand und die Enttäuschung über die Entwicklungen im Schulbau der 1980er und 1990er Jahre auf praktische Gründe zurückzuführen: So sank die Zahl der Schüler*innen ab Mitte der 1970er Jahre in der BRD kontinuierlich, bis sie erst nach dem Jahr 1989 wieder langsam zunahm. Auch die Zahl der neuen Schulbauten verringerte sich bis 1987.²⁹³ Erst ab den 1990er Jahren wurden wieder mehr neue Schulbauten gebaut. Im Jahr 1986 sind erstmals weniger neue Schulbauten als Baumaßnahmen im Bestand entstanden – ein Trend, der sich bis in die 2000er Jahre fortsetzt.²⁹⁴

Die Häufigkeitsanalyse der AR (Grafik 1) zeigt hingegen, dass in den 1980er Jahren bis Mitte der 1990er Jahre zum Thema Schulbau und über Schulbauten weiterhin in regelmäßigen Abständen in dem Magazin berichtet wurde. Eine Kumulation, wie sie konzentriert um das Jahr 1970 entsteht, wurde jedoch nicht mehr erreicht. Ab Ende der 1990er Jahre befand sich die Anzahl der veröffentlichten Artikel insgesamt auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. In der ARCH+ sind drastischere Wendungen zu erkennen. Die Häufigkeitsanalyse (Grafik 5) dokumentiert, dass Artikel zum Schulbau und über Schulbauten von 1980 bis 1986 tatsächlich eine Konjunktur erleben, bevor die Anzahl – viel früher als in der AR – bis Ende der 1990er Jahre vollständig abflacht und erst ab 1998, insbesondere seit Anfang der 2010er Jahre, wieder zunimmt. Gleichzeitig ist der Analyse der ARCH+ zu entnehmen, dass neue Schwerpunkte im Zeitraum von 1980 bis 1990 auf Fragen des ökologischen Planens und Bauens oder auf computergestützte Technologien gerichtet sind. Auch Ausgaben, die sich mit partizipatorischem Planen und Bauen beschäftigen, erschienen von etwa 1985 bis Anfang der 2000er Jahre – und damit beinahe synchron zu der Verlaufskurve der Artikel um Schulbau – nur äußerst selten. Diese Anhaltspunkte bieten Eintritt zur Analyse der Debatten um Schulbau in den 1990er und 1980er Jahren. Anhand der letzten, nun folgenden Quellenanalysen soll untersucht werden, wie die Debatte weitergeführt wurde und inwiefern sich eine Zäsur, wie behauptet, tatsächlich beobachten lässt.

3.5.1 ARCH+ Heft 66, 01.12.1982 | »Aus der ›Schule‹ geplaudert«

Ein Artikel vom Architekten und Stadtplaner Cornelius van Geisten aus dem Jahr 1982 schildert, wie eine Schulerweiterungsplanung ins Zentrum eines mehr als zehnjährigen

kann hier zudem hilfreich sein (vgl. dazu Caldenby, »Rückzug und neue Werte – Schulbau in Schwerden« (2004), S. 193f.).

- 293 Vgl. Krämer (2004), S. 70. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass die ARCH+ die Jahre 1974 und 1975 als »Krisenjahre« der Architekt*innen der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet, die »nachhaltigen Eindruck hinterlassen« haben. Bei der Bundesanstalt für Arbeit seien – bei einer Gesamtzahl von 60000 bis 65000 Architekt*innen – zeitweilig bis zu 5000 arbeitslose Architekt*innen gemeldet gewesen (Petzinger, »Bauinvestitionen und die Arbeitsmarktlage von Architekten« (1977), S. 55).
- 294 Alle hier aufgeführten statistischen Daten sind entnommen aus Krämer (2004) und mit den sich überschneidenden Zeiträumen in der Statistik von Scholz (1995) abgeglichen worden. Die von Krämer zugrunde gelegten Basisdaten stammen vom Statistischen Bundesamt. Die Daten von Scholz basieren auf Angaben der Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen.

»Häuserkampf[s]«²⁹⁵ geriet – und zwar mitten im Berliner Stadtviertel Kreuzberg, das zu den damaligen Protesthochburgen der Hausbesetzung zählte und in dem auch die Bürgerinitiative SO36²⁹⁶ agierte. Hier war der Bebauungsplan, den das zuständige Bezirksamt bereits 1969, anlässlich der Vorbereitungen für die *Internationale Bauausstellung Berlin 1984/1987* (IBA Berlin) beschloss, heftiger Kritik ausgesetzt. Dieser sah den vollständigen Abriss der Wohn- und Gewerbesubstanz im Block 145 vor, um eine bestehende Grundschule zu einem »Kinderzentrum« zu erweitern.²⁹⁷ Hierbei sollte es sich um einen Neubau handeln, der eine Grundschule mit Ganztagsbetrieb, eine Sonderschule und Kindertagesstätte umfassen und Platz für ca. 1.000 Schüler*innen bieten sollte.²⁹⁸ Nach ersten Protesten im Jahr 1974 organisierten sich die »Betroffenen«²⁹⁹, darunter nach Angaben van Geistens vor allem deutsche und »ausländische [...] Bewohner«³⁰⁰, 1979 in der sogenannten *Mietergruppe Block 145*³⁰¹. Sie starteten 1980 mit Unterstützung der *Bauausstellung Berlin GmbH*³⁰² eine »Gegenplanung«³⁰³ des Geländes: Anstelle der geplanten (und bis dato städtebaulich üblichen) Flächensanierung, die historischen Baubestand weitestgehend ignorierte, forderten die Bewohner*innen, »die entstandenen sozialen Konflikte im Verfahren der ›behutsamen Stadterneuerung‹«³⁰⁴ anzugehen. Der Plan des Berliner Architekten und Hochschullehrers Jörn-Peter Schmidt-Thom-

295 van Geisten, »Aus der ›Schule‹ geplaudert« (1982), S. 68.

296 SO 36 stand ursprünglich für den Postzustellbezirk Südost 36. Die Initiative war 1977 aus dem Protest gegen einen Abriss der Feuerwache in der Reichenberger Straße entstanden (vgl. Hochmuth, *Kiezgeschichte* (2017), S. 114) und hatte auch in dem hier besprochenen Häuserkampf eine aktive Rolle gespielt (vgl. van Geisten (1982), S. 68). Die Gruppierung soll auch den Neologismus der »Instandbesetzung« geprägt haben (vgl. Hochmuth (2017), S. 165). Für eine stadthistorische Aufarbeitung der Protestbewegungen in Friedrichshain und Kreuzberg s. ebd.

297 Vgl. van Geisten (1982), S. 67.

298 Viktor Augustin, ein weiteres Mitglied der *Mietergruppe Block 145*, spricht in seinem Bericht über die Planung von 1.200 Schüler*innen (vgl. Augustin, »Stadtteilarbeit und Wohnbeschaffung für Kreuzberger aus der Türkei – Beispiel: Block 145 in Kreuzberg« (1983), S. 149). Die Gründe für den Protest gegen die Schule beschreibt er wie folgt: »Eine Schule wollte nie jemand verhindern. Aber eine Schule, die so stark zu Lasten der Bewohner und der ganzen Nachbarschaft gehen sollte, das erschien allen ein bißchen ›spanisch‹« (ebd., S. 194).

299 van Geisten (1982), S. 67.

300 Vgl. Augustin (1983), S. 194.

301 Diese umfasste insgesamt ca. 50 Personen (vgl. ebd.) und entwickelte sich später zum »Nachbarschaftsverein«.

302 Die privatrechtliche Planungsgesellschaft *Bauausstellung Berlin GmbH* wurde 1979 vom Berliner Senat gegründet und sollte die Projekte der IBA organisieren und koordinieren.

303 van Geisten (1982), S. 69.

304 Ebd., S. 67. Als Reaktion auf massiven öffentlichen Druck wurde die IBA Berlin in zwei Bereiche geteilt: Die IBA-Neubau unter Leitung des Berliner Architekten Josef Paul Kleihues befasste sich mit Neubauprojekten. Die IBA-Altbau etablierte unter Leitung des Architekten und Hochschullehrers Hardt-Walther Hämer auch Verfahren der behutsamen Stadtansanierung. Sie beschäftigte sich erstmals in der Geschichte der IBA überhaupt schwerpunktmaßig mit dem vorhandenen Baubestand, vor allem mit dem Stadtteil Kreuzberg. Die IBA-Altbau wurde bereits 1985 aus der GmbH herausgelöst und besteht bis heute als private S.T.E.R.N. GmbH fort (vgl. N. N., »IBA Berlin. Die Innenstadt als Wohnort« (o.J.a)). Für eine kritische Würdigung des Beitrags der IBA zum ökologischen Stadtumbau s. Förster, »The Green IBA« (2019).

sen³⁰⁵, den die *Mietergruppe Block 145* mit einer »alternativen Studie über die Schul- und Blockplanung«³⁰⁶ beauftragt hatte, sah anstelle eines Abrisses eine Variante mit zwei kleinen, in sich selbstständigen Schulen vor, die teilweise im damaligen Bestand und in einem kleineren Anbau untergebracht sein sollten. Aus dem Artikel von van Geisten, der selbst an der Initiative beteiligt war,³⁰⁷ geht hervor, dass es der Mieter*inneninitiative basierend auf dieser Planung gelang, die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* einzubeziehen »und die Diskussion mit den Lehrern und Elternvertretern zu eröffnen.«³⁰⁸ Die Lehrer*innen der Grundschule beteiligten sich dann ab Frühjahr 1980 in »Lehrerplanungsgruppen« an der Erweiterungsplanung, im Sommer 1980 seien auch die Lehrer*innen der Sonderschule einbezogen worden.³⁰⁹ Einer der »betroffenen« Lehrer*innen, Wieben Hohmann, beklagt in dem Artikel der ARCH+:

»Zehn Jahre Kreuzberger Schulbauplanung ohne Lehrer und Eltern heißt zehn Jahre Planung ohne Überprüfung des bisherigen Konzepts ›Ganztags-Grund-und-Sonderschulzentrum für ca. 1.000 Kinder‹. Das heißt weiter zehn Jahre Planung ohne die speziellen, auf diesen Standort bezogenen Kreuzberger Probleme zu berücksichtigen.«³¹⁰

Dabei gibt der Artikel keine Auskunft darüber, aus welchen Gründen sich zunächst nur die Mieter*inneninitiative und nicht die Lehrer*innen und Eltern der Schulen an dem Planungsprozess beteiligten oder einbezogen waren. In einem Bericht, in dem ein weiteres Mitglied der *Mietergruppe Block 145* deren Arbeit beschreibt, findet die Planungsarbeit der Lehrer*innen und Eltern gar keine Erwähnung.³¹¹ Zudem fällt in der Berichterstattung in der ARCH+ auf, dass zwar gefordert wird, auf die »besonderen Bedürfnisse«³¹² der Schulkinder einzugehen. Diese werden jedoch nicht als mögliche oder de facto beteiligte Interessensvertreter*innen aufgeführt. Van Geisten schildert, dass die Lehrer*innen, die bereits erarbeiteten Pläne von Schmidt-Thomson unter pädagogischen Aspekten nicht nur begutachteten und befürworteten. Die Lehrer*innen hätten gar »die radikale Wende in der Schulplanung«³¹³ gefordert. »Sozial benachteiligte Kinder«, so erläutert der Lehrer Hohmann, »brauchen stabile soziale Beziehungen. Dies wird nur möglich durch kleine überschaubare Schulen.«³¹⁴ Die Voraussetzungen für eine pädagogisch orientierte Planung seien dann offiziell im Februar 1981 geschaffen worden. Hier habe

³⁰⁵ Schmidt-Thomsen war von 2002 bis zu seinem Tod 2005 Präsident der Architektenkammer Berlin. Er veröffentlichte selbst zum Thema Schulbau (s. Schmidt-Thomsen, »Schulen der Kaiserzeit« (1991)).

³⁰⁶ van Geisten (1982), S. 69.

³⁰⁷ Seine genaue Rolle ließ sich im Rahmen der Recherchen für diese Arbeit nicht eindeutig klären.

³⁰⁸ Ebd. Über das Engagement von Eltern wird in dem Artikel nicht weiter berichtet.

³⁰⁹ Vgl. ebd., S. 70.

³¹⁰ Ebd. Zuvor heißt es im Artikel: »Die Lehrer und Eltern der Schulen waren zu dem Zeitpunkt [März 1980] gar nicht einbezogen und wußten nichts genaues [sic]« (ebd., S. 68).

³¹¹ Vgl. Augustin (1983). Der Bericht legt einen Schwerpunkt auf das Thema Stadtteilarbeit und Wohnungspolitik.

³¹² van Geisten (1982), S. 70.

³¹³ Ders., »Aus der ›Schule‹ geplaudert« (1982), S. 69.

³¹⁴ Ebd., S. 70.

der Planungs- und Schulausschuss beschlossen, das Konzept zweier zweizügiger Grundschulen weiter zu verfolgen.³¹⁵ Der (Um-)bau sollte 1983 beginnen. Somit sei es im Laufe eines Jahres laut van Geisten zu der erhofften Wende in der baulich-planerischen und der pädagogisch-sozialen Ausrichtung der Schulplanung gekommen.³¹⁶

Der Autor gibt auch einen Einblick in die Situation des Blocks 145 nach der erfolgreichen Planungsänderung. Dabei seien viele neue »Anforderungen« entstanden, die »immer wieder den Erfolg in Frage stellen«.³¹⁷ So hätten etwa die Bewohner*innen mit der Eröffnung eines Schüler*innen- und eines Kinderladens begonnen, »ihr Gegenmodell zu entfalten«.³¹⁸ Die Bewertung der weiteren Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen fällt hingegen wesentlich nüchterner aus:

»Der in der Konfliktpause enge Kontakt der Lehrer ist wieder abgebrochen, die Erarbeitung entsprechender pädagogischer Konzeptionen [...] und die Zusammenarbeit (mit dem Ziel der Auflösung bzw. Integration) der Sonderschule fehlt. Auch die Kontakte der Lehrer zur IBA und zum Nachbarschaftsverein sind dünn geworden, der laufende tägliche Schulbetrieb steht einer kontinuierlichen Konzeptarbeit entgegen.«³¹⁹

Mit der Veröffentlichung von van Geistens Artikel trat die ARCH+ zu Beginn der 1980er außergewöhnlich nah an ein konkretes Schulplanungsprojekt heran. Dabei handelt es sich um eine Schulplanung, die als städtebauliches Politikum im Mittelpunkt einer »selbsttätigen nachbarschaftlichen Aktion«³²⁰ stand und um die sprachwörtlich »auf der Straße« gekämpft und gerungen werde. Schulbauplanung wird hier nicht als abstrakte gesellschaftspolitische Vorstellung wie teilweise in den 1970er Jahren thematisiert. Vielmehr wird besprochen, wie die partizipatorische Planung überhaupt erst erkämpft wurde. Die Leser*innen erhalten einen Einblick in die praktischen sozialen Prozesse, Wendungen und Konflikte, die sich daran anschließen.³²¹ Das hier vorgestellte partizipatorische Verfahren in der Schulbauplanung entspricht keineswegs dem idealtypischen, linearen Prozess, den Christoph Feldtkeller noch 1973 entworfen hatte. Vielmehr macht der Artikel auf mögliche Widersprüche, Ambivalenzen oder Verzögerungen eines solchen Prozesses in der Praxis aufmerksam.³²²

³¹⁵ Vgl. ebd.

³¹⁶ Vgl. ebd., S. 69.

³¹⁷ Ebd., S. 71.

³¹⁸ Ebd., S. 70.

³¹⁹ Ebd., S. 71.

³²⁰ Ebd., S. 70.

³²¹ Für einen kritischen Blick auf die die Institutionalisierung des partizipatorischen Verfahrens durch die IBA s. Hierzer und Schörkhuber, »*Infrastructural Critique. The Upside-Down of the Bottom-Up: A Case Study on the IBA Berlin 84/87*« (2013).

³²² Parallel lässt sich im gleichen Zeitraum beobachten, dass ordnungspolitisch ausgerichtete Themen, wie bspw. Vandalismus, zunehmend Einzug in die Schulbauforschung halten (vgl. dazu auch Klünker (1994), S. 12). Studien, die mit Schüler*innenbefragungen arbeiten, sind etwa: Muriello, *Vandalism and school attitudes* (1977); N. N., »*Vandalism amongst adolescent schoolboys*« (1978). Beiträge, die das Thema Vandalismus einer theoretischen Reflexion unterziehen, sind u.a.: Howard, »*Factors in School Vandalism*« (1978); Casserly, Bass und Garrett, *School Vandalism* (1980). Empirische Studien aus dem deutschsprachigen Raum sind hier zu finden: Preissel, *Mutwillige Beschädigungen an Haupt- und Berufsschulen in Mittelfranken* (1983); Klockhaus und Habermann-Mor-

Zudem zeigt der Artikel auf, wie schulische Flächennutzung – gerade in einem derart verdichteten urbanen Raum – auch mit der Nutzung von Wohnflächen konkurriert, und dass in partizipatorischen Planungsprozessen im Schulbau nicht nur mit der Beteiligung alltäglicher Nutzer*innen zu rechnen ist, sondern mit einer Gemengelage aus vielen weiteren Interessensgruppen. Lehrer*innen und auch intensive pädagogische Überlegungen treten hier erst nachgelagert in den Planungsprozess ein – zugunsten des Interesses, bestehenden Wohnraum zu erhalten. Schüler*innen werden in dem Artikel nicht als an der Planung beteiligte Akteur*innen erwähnt. Überhaupt hat die partizipatorische Arbeit wahrscheinlich vor allem darin bestanden, eine neue Planungsgrundlage zu erwirken, und nicht darin, die gestalterische Planung an sich mitzubestimmen. So erhalten die Leser*innen über die Zusammenarbeit von Schmidt-Thomson und den Bewohner*innen keine genaueren Angaben. Insgesamt, so der Eindruck, fordern die Brisanz und Eindringlichkeit, mit der der Artikel verfasst wurde, die Leser*innen auf, selbst Stellung zu beziehen.

3.5.2 AR Themenhefte 1982–2004

Wie zuvor beschrieben, veröffentlichte die AR im Beobachtungszeitraum (inklusive der MANPLAN Nr. 4) insgesamt neun Themenhefte zum Thema Schul- bzw. Bildungsbau.³²³ Die MANPLAN-Ausgabe aus dem Jahr 1970 wurde, ebenso wie der Leitartikel aus dem Themenheft von 1971, bereits ausführlich besprochen (vgl. Kapitel 3.3.5). Die übrigen Themenhefte fallen in den Zeitraum 1982 bis 2004 und damit in die Jahre, in denen Peter Davey Chefredakteur der Zeitschrift war. In jedem dieser Hefte wurde jeweils ein Leitartikel veröffentlicht.³²⁴ Diese wurden einer exemplarischen Analyse unterzogen, um zu untersuchen, wie sich das Schreiben über Schulbau in dem Zeitraum entwickelt hat.

Während bis Anfang der 1980er Jahre tendenziell in einzelnen Artikeln über verschiedene Ausgaben verteilt zu Schulbauten geschrieben wurde, wird das Thema nun

bey, *Psychologie des Schulvandalismus* (1986); dies., »Sachzerstörungen an Schulen und schulischer Umwelt« (1984). Vgl. darüber hinaus Asztalos, *Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können* (1981); Schrader, »Von Vandalismus keine Rede?« (1980). Dabei betrachten viele Autor*innen Vandalismus als ein Phänomen, das unbedingt »in den Griff« bekommen werden müsse. Es wird u.a. von »Attacken der Schüler« (Klockhaus und Habermann-Morbey (1986), S. 100) gesprochen. Klockhaus und Habermann-Morbey gehen auf Basis ihrer Studie davon aus, dass Sachbeschädigungen in »stark gegliederten Schulen mit originellen Designs und differenzierter Oberflächengestaltung« (ebd., S. 99) geringer ausfallen. Auch empfehlen sich die »Mitgestaltung von Räumen durch Jugendliche [...], weil in diesem Alter das Bedürfnis groß ist, etwas über sich zu erfahren« (ebd., S. 100). Colin Ward hingegen schaut aus einer machtkritischen Perspektive auf das Thema (s. Ward, Hg., *Vandalism* (1973)), ebenso wie das Themenheft des Bulletin of Environmental Education (Town and Country Planning Association, Hg., »Bee on Vandalism« (1976)).

³²³ Davey, Hg., »o. T.« (1982); Davey, Hg., »Schooling« (1991a); Davey, Hg., »Education« (1993b); Davey, Hg., »Formative Years« (1995b); Davey, Hg., »Building for Education« (1996a); Davey, Hg., »Learning« (2002b); Davey, Hg., »Edifying Education« (2004).

³²⁴ Diese sind: Buchanan, »School as System and Symbol« (1982); Davey, »Schooling« (1991b); Davey und Slessor, »Schools for Thought« (1993); Davey, »Back to School« (1995a); ders., »School Terms« (1996b); ders., »Architecture and Education« (2002a); Slessor, »Edifying education« (2004).

zunehmend gebündelt in Themenheften besprochen. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die AR seit dem Jahr 1983 (Heftnummer 1035) grundsätzlich als Themenheft erscheint. Was jedoch erstaunt, ist, dass über den Zeitraum von insgesamt 22 Jahren mit sieben Themenheften derart kontinuierlich über den Schulbau berichtet wurde. Ein Themenheft wird in den 1980er Jahren veröffentlicht, vier weitere Themenhefte in den 1990er Jahren, bis 2004 zwei weitere. Insgesamt erscheinen in den 1980ern und 1990ern jeweils rund 50 Artikel zu Schulbauten. Absolut gesehen sind das allerdings etwa um die Hälfte weniger Artikel als in den 1970er Jahren. Angesichts dieser doch insgesamt regen Publikationstätigkeit kann festgehalten werden, dass die Debatte um Schulbau in der AR zwar in Bezug auf die Anzahl der Artikel weniger intensiv geführt wird, aber keineswegs eingeschlafen ist. Doch wie wird Schulbau in diesen Heften thematisiert? Es lassen sich, so die These, drei wesentliche Schwerpunkte im Schreiben über Schulbauten erkennen.

3.5.2.1 Konsolidierung eines Geschichtsbildes und das »Scheitern« von Ideen

In den Leitartikeln kommt erstens ein Interesse zum Vorschein, die Entwicklungen der 1970er Jahre im Schulbau in den Kontext früherer Entwicklungen zu setzen und sich gleichzeitig klar von diesen abzugrenzen. Dabei werden immer wieder die gleichen zeitlichen Epochen als maßgeblich angeführt und ein gleichförmiges historisches Narrativ vorgebracht: So wird in beinahe allen Artikeln³²⁵ von zwei entscheidenden Wendepunkten in der Schulplanung gesprochen: dem britischen *Education Act* aus dem Jahr 1870 und der Entwicklung der Richtlinien des preußischen Bildungssystems. In den Artikeln wird immer wieder beschrieben, wie Schulgebäude in diesen Jahren nach den Mustern von Kasernen oder Gefängnissen entworfen und als »Disziplinarmaschinen«³²⁶ verstanden worden seien.³²⁷ Als Gegenentwurf zu dieser Zeit werden die Entwicklungen in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren wiederholt aufgeführt. Die Autor*innen nutzen also auch hier weiterhin das kontrastive Verfahren, das bereits in Kapitel 3.3.5 näher beschrieben wurde. Trotz der Ähnlichkeit in der Argumentation beziehen sich die Autor*innen in ihren Beiträgen nicht aufeinander und verweisen auch nicht auf frühere Ausgaben zu dem Thema. Insofern scheint sich kein Themengedächtnis innerhalb der Zeitschrift weiterzuentwickeln, das neue Impulse hervorbringt, wie es teilweise in den 1970er Jahren zu beobachten ist. Viel eher entsteht der Eindruck, dass jeder Artikel gewissermaßen »von vorne« beginnt.

Jedoch werden die Entwicklungen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre nun erstmalig einer kritischen Reflexion unterzogen. Auch diesbezüglich wird in den Leitartikeln eine ganz spezifische, kontinuierliche Lesart entwickelt. In fast jedem Artikel wird

325 Die Ausnahme bildet der vergleichsweise kurze Leitartikel aus dem Jahr 1993, in dem gar nicht auf historische Entwicklungen eingegangen wird.

326 Buchanan (1982), S. 19.

327 Vgl. bspw. Davey, Hg. (1982), S. 19; Davey (1996b), S. 4; Davey (1991b), S. 27; Slessor (2004), S. 36. Untersuchungen von Michael Göhlich aus den 1990er Jahren zeigen auf, wie sehr dieses Heraufbeschwören eines »Anti-Bilds« und »Vor-Bilds« in der schulraumgeschichtlichen Forschung etabliert ist und bietet auch Vorschläge an, wie dieser »Sackgasse« entkommen werden könnte (Göhlich (1993), S. 108–130).

auf das CLASP-System (Kapitel 3.3.2) und seine »demokratisierende«³²⁸ Wirkung eingegangen, mit welchem – der fortschreitenden Industrialisierung entsprechend – neue Baustoffe in den Schulbau eingeführt worden seien. Die Schulen haben damit, so Peter Davey, Flexibilität und eine natürlichere Belichtung geboten und die »rigiden Hierarchien«³²⁹ der viktorianischen Gebäude aufgebrochen. Auch hätten diese Schulbauten auf neue Entwicklungen in der Pädagogik reagiert. Bereits Mitte der 1970er Jahre sei es jedoch zu einer Zäsur gekommen. Schon in dem Leitartikel aus dem Jahr 1982 wird ein gewisses Scheitern dieser Schularchitekturen suggeriert und gemutmaßt, wie es dazu komme konnte.³³⁰ Die Gegenreaktion im Schulbau fällt Buchanan zufolge zusammen mit einer Ausrichtung gegen progressive Lehrpraktiken. Ein Grund für diese Entwicklungen ist in seinen Augen, dass es sich bei den Umwälzungen Anfang der 1970er Jahre um eine »Revolution von Profis«³³¹ gehandelt habe. Der Autor erläutert: »It may not have been the direction of the innovations that was wrong, so much as the over-ambitious and forced pace which marched ahead of parental and political understanding and approval«.³³² Auch Peter Davey folgt in seinem Artikel aus dem Jahr 1996 dieser Argumentationslinie.³³³ Lehrer*innen und Eltern seien Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre davon ausgegangen, dass man von Grund auf eine neue Gesellschaft aufbauen könne. Dieser Vorstoß sei jedoch zum Scheitern verurteilt gewesen: »humanity can't be changed so fast and with so little consensus«.³³⁴ So sei es nicht verwunderlich, dass die anschließenden Entwicklungen im Schulbau Mitte der 1970er Jahre als eher konservativ zu verstehen seien.³³⁵

3.5.2.2 God-term »Education«

Es lässt sich zweitens beobachten, dass die Artikel entweder von den Redakteur*innen der AR Peter Buchanan, Peter Davey oder Catherine Slessor (Chefredakteurin von 2009–2015) verfasst wurden. Im Unterschied zu Leitartikeln der 1970er Jahre (in der MANPLAN Nr. 4 und Heft Nr. 893 (vgl. Kapitel 3.3.3 und 3.3.5) wurden diese Artikel somit ausschließlich von ausgebildeten Architekt*innen bzw. Architekturhistoriker*innen verfasst. Progressive pädagogische Ideen werden denn auch in keinem der Leitartikel reflektiert. Vielmehr wird auf einer abstrakteren Ebene immer wieder auf eine komplexer werdende Welt verwiesen, auf die die Schule im Allgemeinen vorbereiten müsse: »The challenges remain to provide places and spaces for education that can ease the transition from the private world of home to the complex, rapidly changing world of

³²⁸ Buchanan (1982), S. 19 [Übersetzung der Autorin].

³²⁹ Davey (2002a), S. 42 [Übersetzung der Autorin].

³³⁰ Vgl. Buchanan (1982), S. 19.

³³¹ Ebd., S. 20 [Übersetzung der Autorin].

³³² Ebd. In seinem Leitartikel aus dem Jahr 1995 argumentiert Davey, dass vor allem Uneinigkeit über die Zielvorstellungen zu jenem Scheitern geführt hätte: »We all know what went wrong with this dream. [...] [!] In many countries, professional and political disagreements about the nature and aims of education threw the system into great chaos« (Davey (1995a), S. 4).

³³³ Vgl. Davey (1996b).

³³⁴ Ebd., S. 5.

³³⁵ Vgl. Buchanan (1982), S. 20.

wider society«.³³⁶ Worin genau diese Komplexität besteht und welche konkreten Anforderungen diese mit sich bringt, wird dabei in keinem der Artikel näher beschrieben. In den beiden Artikeln, die in den 2000er Jahren publiziert wurden, fällt zudem auf, dass das Schlagwort »Schule« auch nicht mehr in den Überschriften zu finden ist. Die Themenhefte widmen sich schwerpunktmäßig nicht mehr nur Schulen, sondern immer häufiger auch Universitäten als weiteren Bildungseinrichtungen. Nicht nur in den Überschriften, sondern auch in Artikeln wird der Begriff der Bildung an Bedeutung immer prominenter. Dabei nimmt der Begriff hier die Form eines »pädagogische[n] god-term«³³⁷ an. An ihn ist die Hoffnung geknüpft, die steigende Komplexität der Welt bewältigen zu können. »Bildung« gilt als Versprechen für eine bessere Welt, mit der man, wie Catherine Slessor ausführt, auch Armut und Kriminalität vorbeugen könne.³³⁸ Die Autorin kommt zu dem Schluss: »The importance of education cannot be overestimated«.³³⁹ Die Schule wird also in zunehmendem Maße als ein Ort wahrgenommen, der über die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben entscheidet. Vor diesem Hintergrund erscheint es interessant, dass die Entwicklungen im Schulbau in »developing countries« – sowohl in der AR als auch in der ARCH+ – häufiger in den Blick geraten. Wie die Häufigkeitsanalyse der AR zeigt, berichtet die Zeitschrift ab den 1990er Jahren immer wieder über den internationalen Schulbau (Grafik 3). Zwischen 1992 und 2005 wird tatsächlich über keinen einzigen britischen Schulbau in der AR geschrieben (Grafik 4). Tabelle 1 zu den Artikeln der ARCH+ kann entnommen werden, dass auch hier etwa seit den 2010er Jahren zunehmend über Schulbauten aus der benannten Region berichtet wird. Diese Beobachtungen werden in der Analyse des Fallbeispiels in Kapitel 6 nochmals aufgegriffen.

3.5.2.3 Die Errichtung von »Particular Places« – Auf der Suche nach »Identität«

Es wird drittens von einem veränderten Schwerpunkt in der Schulbaudebatte gesprochen. Peter Buchanan erkennt eine »neue Generation«³⁴⁰ und Peter Davey ein »neues Denken«³⁴¹, das den Schulbau ab Mitte der 1980er Jahre präge. Bei der Planung von Schulgebäuden würde es laut Buchanan weniger darum gehen, bauliche Grundlagen für eine progressive Pädagogik zu schaffen. Was viele Schulbauten dieser »neuen Generation«³⁴²

³³⁶ Slessor (2004), S. 36. In ähnlichem Wortlaut schrieb Peter Davey acht Jahre zuvor: »The transition from the private world of home to the evermore complex world of wider society should be handled as sensitively by architects as it is by the best teachers« (Davey (1996b), S. 5).

³³⁷ Rieger-Ladich, »Ambivalente Adressierungen«. In seinem Vortrag geht Rieger-Ladich heutigen affirmativen Zuschreibungen zum Bildungsbegriff – insbesondere in Bezug auf Fragen sozialer Ungleichheit – nach. Er stellt infrage, »ob das Bildungssystem tatsächlich noch länger als erste Adresse gelten sollte, wenn man das Ziel verfolgt, Ungleichheit abzubauen und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern« (vgl. ebd.).

³³⁸ Vgl. Slessor (2004), S. 36.

³³⁹ Ebd. Sie beschreibt außerdem: »[I]t [education, Anm. der Autorin] is an intensely social rite of passage with school and university as crucial milestones on the long journey of self discovery [sic]« (ebd.).

³⁴⁰ Buchanan (1982), S. 20 [Übersetzung der Autorin].

³⁴¹ Davey (1991b), S. 27 [Übersetzung der Autorin].

³⁴² Buchanan (1982), S. 20 [Übersetzung der Autorin].

stattdessen auszeichne, sei das Streben nach einem spezifischen Ort mit lokalem Charakter und ein Bekenntnis zu Form, Material und Konstruktion.³⁴³ Peter Davey hält 1993 fest: »The schools are similarly diverse, but are in the same way devoted to making notable and particular places in which the young can gain a sense of identity«.³⁴⁴ Dieser Anspruch an das Schulgebäude, ein identitätsstiftender Ort zu sein, geht in Buchanans Text nicht ohne die Kritik einher, dass durch ein Entwerfen »von innen nach außen«³⁴⁵ und der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Innenräume ab Ende der 1960er Jahre die Außenbereiche weitestgehend ignoriert worden seien.³⁴⁶ Die Schulen, so Buchanan weiter, »sahen alle gleich aus«.³⁴⁷ In einem Leitartikel aus dem Jahr 1996 wirft Peter Davey diesen Schulen eine »displacedness«³⁴⁸ vor. Im Gegensatz dazu gehe es in der Planung von Schulbauten nun darum, »particular places«³⁴⁹ zu gestalten, die einen unverwechselbaren Charakter und Wiedererkennungswert aufweisen. Diese Begrifflichkeit wird in allen Leitartikeln der 1990er Jahre aufgeführt.³⁵⁰ In vielen Fällen richtet sich die Erwartung einer identitätsstiftenden Architektur nicht nur an den Außenbereich von Schulen, sondern auch an den zentralen Versammlungsort der Schule:

»But it was essential to evolve a way of organising space that would allow children to identify with a particular space which could be separate from others, yet which could lead by a gentle progression to a concept of the communal in the form of central hall or activity area«.³⁵¹

In einem Aufsatz aus dem Jahr 2009 nehmen Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich an, dass »die Identifikation mit einem Gebäude eine besondere Qualität von Schularchitektur«³⁵² darstelle. Die Quellenanalyse der Leitartikel der AR stützt nun die Vermutung, dass dieser Anspruch an Schularchitektur allem Anschein nach in den späten 1980er Jahren seinen Ursprung hat. Wie unterschiedlich diese identifikatorischen Prozesse operieren, wird in den Bildanalysen (vgl. Kapitel 3.5.3) genauer beleuchtet.

In den Leitartikeln lässt sich darüber hinaus beobachten, dass Äußerungen zu dem identitätsstiftenden Charakter von Schulen in Verbindung mit dem Begriff der »Community« gebracht wird, und dass dieser Begriff nach wie vor eine große Rolle in der kri-

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Davey und Slessor (1993), S. 15.

³⁴⁵ Buchanan (1982), S. 19 [Übersetzung der Autorin].

³⁴⁶ Vgl. ebd. In den Bildern der MANPLAN sind, wie beschrieben, vornehmlich Innenräume fotografiert worden.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Davey (1996b), S. 5. Eine wörtliche Übersetzung erscheint mir hier nicht sinnvoll, da es sich allem Anschein nach um einen Neologismus mit einer spezifischen Aussagekraft im Englischen handelt. In den einschlägigen englischsprachigen Wörterbüchern wird als Substantivierung des Verbs (»displace«) lediglich der Begriff »displacement« aufgeführt. Am ehesten zutreffen würde meiner Meinung nach hier als Übersetzung ein Begriff wie »Deplatziertheit«.

³⁴⁹ Ebd. Aufgrund der Kontrastierung zum Begriff »displacedness« wurde der englische Originallaut des Wortes »particular places« hier übernommen.

³⁵⁰ Siehe Davey (1991b), S. 27; Davey und Slessor (1993), S. 15; Davey (1995a), S. 4.

³⁵¹ Davey (1991b), S. 27.

³⁵² van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 232.

tischen Würdigung von Schulgebäuden spielt.³⁵³ Jedoch wird hierbei interessanterweise kein Bezug zu den Ideen der »Community Education« Ende der 1960er Jahre hergestellt. Grundsätzlich wird der Begriff der »Community« – und was genau darunter auch in pädagogischer Hinsicht zu verstehen sei – keiner genauen Reflexion unterzogen.

3.5.3 Bildprogramm der AR: »A sense of identity«

In dem Bildprogramm der AR wird meines Erachtens sichtbar, wie spätestens ab der Mitte der 1980er Jahre identifikatorische Kräfte von Gebäuden zum zentralen Kriterium in der Bewertung von Schularchitektur werden. Dies möchte ich anhand von Bildanalysen ausgewählter Fotografien untersuchen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass ab Mitte der 1980er Jahre nicht nur zunehmend Schulbauten besonders bekannter Architekt*innen gezeigt werden, sondern dass über Schulen dieser Architekt*innen auch immer wieder geschrieben wird.³⁵⁴ Der Diskurs, den ich betrachte, wird also, was die Auswahl an Architekt*innen angeht, homogener und orientiert sich an prominenteren Akteur*innen als noch in den 1970er Jahren. Dabei entwickeln Kritiker wie Peter Davey oder Peter Blundell-Jones vor allem für Architekt*innen aus dem deutschsprachigen Bereich ein Interesse. Von den beiden Architekten Peter Hübner und Günter Behnisch werden in der AR zwischen 1980 und 2005 jeweils sechs Schulen besprochen. Damit zählen die beiden zu denjenigen (freien) Architekt*innen, über deren Schulbauten sogar im gesamten Zeitraum von 1968 bis 2005 am häufigsten geschrieben wurde.³⁵⁵ Bei beiden Architekten ist,

353 Siehe Davey (1995a), S. 5; Davey (1991b), S. 27.

354 Dazu zählen neben Peter Hübner und Günter Behnisch, Lucien Kroll, Herman Hertzberger, Burkard Meyer Steiger, Patkau Architects und Livio Vacchini (vgl. Tabelle 2). Vor allem über Günter Behnisch und (etwas weniger ausgeprägt) über Peter Hübners Schulbauten wurde auch im deutschsprachigen Bereich rege publiziert. Für Beiträge zu Behnischs Schulen s. bspw. Hamm, »Blaues Wunder« (1997); Luley (2000), S. 72–76. In einem Aufsatz bezeichnet Romana Schneider Behnisch gar als »unbestritten besten Schulbauarchitekten seit den fünfziger Jahren bis in unsere heutige Zeit« (Schneider (1998), S. 58). Für Texte zu Hübners Schulen vgl. bspw. Hübner, Suhan und Blundell-Jones (2005). Zu dieser Zeit wird auch der Begriff der Star-Architekt*innen hervorgebracht. Der Architekturhistoriker Claus Dreyer beobachtet 2004 etwa: »[Es] gibt [...] zurzeit eine kleine überschaubare Gruppe prominenter internationaler Architekten, die bei architektonischen Großprojekten immer wieder zu Entwürfen eingeladen und oft als Sieger auserkoren werden« (Dreyer, »Architektur als Alltags- oder Hochkultur?« (2004)).

355 Vgl. Tabelle 2. Auch über Schulbauten von Hubert Bennett wurden insgesamt sechs Artikel veröffentlicht. Dieser war hingegen Architekt im Greater London Council. Die Artikel über ihn erscheinen jedoch nur über einen Zeitraum von zwei Jahren, fünf allein davon in der MANPLAN. Hier kommen auch die von Schnell getroffenen Aussagen zur »Partisanenschaft« innerhalb von Redaktionen von Architekturzeitschriften zum Tragen (s. Kapitel 3.1): In einer E-Mail an die Autorin schildert Peter Buchanan, dass sich Peter Blundell-Jones persönlich für Peter Hübner begeistert hätte. Auch Peter Hübner beschreibt im Interview mit der Autorin eine enge Bindung zu Blundell-Jones (Peter Hübner, interviewt von Eva Zepp (2018), 594–600). In den Interviews habe ich Mitarbeiter*innen vom IfS gefragt, welche Architekt*innen sie geprägt haben. Viele von ihnen haben dabei auf Günter Behnisch verwiesen, wie z.B. Nazif Kirelli: »EZ: Und gibt es jemanden, den Sie bewundert haben [...] oder Schulbauten, über die Sie gesagt haben, ›Ja, das schätzen wir?‹ [...] NK: Ja, Behnisch natürlich. Günter Behnisch war der Architekt damals, der sehr viele Schulen gebaut hat und Transparenz in die Schule hineingebracht hat [...] Das war Revolution, was der Behnisch überhaupt, also

so die These, eine Hinwendung zu den identifikatorischen Kräften von Schulbauten zu sehen, die jedoch durch zwei unterschiedliche Strategien adressiert werden: einmal über die Formssprache der Architektur und einmal über die Erzeugung kommunikativer Momente. Beide Strategien möchte ich anhand ausgewählter Bauten und deren visueller Darstellungen in der AR veranschaulichen.

Zunächst mache ich eine grundsätzliche Beobachtung zu der Gemeinsamkeit beider Strategien: Denn bei der Betrachtung der Fotografien wird eines auf den ersten Blick augenfällig: Während sich in dem Themenheft (Heftnummer 1025) aus dem Jahr 1982 noch Schulkinder auf dem Gelände der *Primary School Eastleigh* durch die Fotografie bewegen (Abb. 24) oder in Heft 1058 aus dem Jahr 1985 Schüler*innen in ihren Klassenzimmern der *Elson Infant School* gezeigt werden (Abb. 26), sind in Fotografien von Schulbauten ab den späten 1980er Jahren bis zum Jahrtausendwechsel nur sehr selten Nutzer*innen der Gebäude zu sehen. Die Abwesenheit der Nutzer*innen ist in diesem Zeitraum ein zentrales Merkmal in der Darstellungsweise von Schulgebäuden in der AR. Gleichzeitig rückt der materielle Raum in seiner architektonischen Gestaltung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Er wird zum wesentlichen Träger der Identifikation.

3.5.3.1 Materialität und Expressivität

Mit der Analyse ausgewählter Fotografien von Schulbauten der Architekten Burkard/Meyer³⁵⁶, Zvi Hecker und dem bereits genannten Günter Behnisch möchte ich die erste Strategie veranschaulichen, mit der identifikatorische Prozesse einhergehen.

Schon auf einer der ersten Fotografien³⁵⁷ der schweizerischen Kantonsschule Wöhren vom Architekturbüro Burkard/Meyer und Santiago Calatrava springt einem ein eigenwilliges Vordach förmlich ins Auge, das sich elegant über dem Eingangsbereich der Schule auffächert (Abb. 27). Eine skelettartig anmutende Dachkonstruktion schwingt sich gleichfalls in großen Bögen über die Versammlungshalle im Inneren der Schule (Abb. 28). In dieser Abbildung wird das Dach zum Hauptakteur der Fotografie. Dieses erstreckt sich über die gesamte Breite des Fotos. Durch ihre parabelförmigen, seriellen Bahnen erzeugt die Konstruktion eine ganz eigene Bildodynamik, die sich von der rechteckigen Formensprache der Fenster, Türen, Wandplatten und der streng ausgerichteten Stuhldreihen abhebt und unseren Blick immer wieder in den oberen Bereich des Bildes lenkt. Die Fenster und besonders die Oberlichter (und bei Dunkelheit der Deckenleuchter, der in der hinteren rechten Ecke zu sehen ist) sind ein zentrales Element einer sorgfältig durchdachten Lichtdramaturgie: Sie sorgen für ein lebhaftes Spiel aus Licht,

nicht nur an Schulen, sogar im Bundestag, geplant hatte« (Nazif Kirelli und Martin Dietz, Interview von Eva Zepp (2018)). Behnisch hatte in den 1950er- und 1960er Jahren einen Schwerpunkt auf Schulbauten gelegt. Zwischen den 1970er- und 1990er-Jahren habe sich der Anteil an Schulen in seinem Werk zunächst auf 40 % und schließlich auf 30 % verringert. Der Schulbau habe im Werk von Günter Behnisch einen deutlich höheren Anteil als der des Schulbaus insgesamt am allgemeinen Hochbauvolumen (vgl. Spieker (2005), S. 39). Schulbau habe laut Spieker darüber hinaus das Werk Behnischs maßgeblich geprägt: Behnisch »gelangte nicht zuletzt über die Beschäftigung mit dem Schulbau zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen, die auf sein gesamtes Werk ausstrahlen sollten« (ebd., S. 46).

³⁵⁶ Es handelt sich hier um einen Zusammenschluss der Architekten Urs Burkard und Adrian Meyer.

³⁵⁷ Der Name des*r Fotograf*in wird nicht genannt.

Schatten, kühlen und warmen Farbtönen in dem grazilen Strebewerk. In dieser Dynamik scheint sich jedoch kein okkasionelles Moment zu entfalten. Sie wirkt vielmehr als das Ergebnis einer wohl kalkulierten Komposition aus Lichteinfall und Perspektive, die sich mit einer ähnlichen mathematischen Genauigkeit berechnen lässt, wie die geometrischen Formen des Raums selbst. Insgesamt vermittelt die Fotografie den Eindruck jener räumlichen Erhabenheit³⁵⁸, die man bspw. von gotischen Sakralbauten kennt. Gleichzeitig wird insbesondere bei der Strebewerkkonstruktion die Funktionalität nicht klar. So ist darüber eine weitere Dachkonstruktion zu sehen und es erscheint fraglich, inwiefern die Streben tatsächlich tragende Bauelemente sind.

Auch in den Fotografien des Schulbaus einer Förderschule im baden-württembergischen Bad Rappenau von Günter Behnisch ist es das keilförmige Dach, das zunächst Aufsehen erregt. Mit scharfen Konturen ragt es selbstbewusst in einen satten blauen Himmel (Abb. 29) und wird auch hier zum selbstständigen Gestaltungselement. Abb. 30 zeigt den Treppenverlauf in die Eingangshalle des Schulbaus. Mit der Ausrichtung zum Außenraum hin und der spezifischen Beleuchtungssituation unterstreicht der* Fotograf* in das, was als »Markenzeichen«³⁵⁹ des Architekten Günter Behnisch bezeichnet wird:³⁶⁰ Hier begegnet man Innenräumen, die vom Licht regelrecht durchflutet sind und vollkommen transparent anmuten. Diese Transparenz vollzieht sich auch in der Fotografie selbst – und zwar in doppelter Weise: Zum einen leiten zwei strenge visuelle Direktiven unseren Blick. Am oberen Rand des Bildes spitzt sich die Blickrichtung gen Himmel zu. Im unteren Bereich folgt unser Blick dem steilen Treppenverlauf nach unten. Der Blick der Betrachter*innen wird im oberen Bereich zwar in eine steil zulaufende Ecke hineingeführt, jedoch verfängt sich dieser dort nicht, sondern wird in den Außenbereich, auf den der Winkel so markant hindeutet, freigegeben. Im unteren Bereich des Bildes löst sich der Blick im Atrium auf. Hier wird der Preis für das lichtdurchflutete Obergeschoss erkennbar: Je heller dieses beleuchtet ist, umso dunkler wird das Erdgeschoss. Diese beiden divergierenden Blickführungen rufen den Eindruck eines Raumes hervor, der sich vor unseren Augen förmlich auseinanderklappt und ein ausgeprägtes Volumen sowie eine bemerkenswerte Durchsicht erzeugt. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass es mit dem Atrium gerade eine der Hauptaktionsflächen der Nutzer*innen ist, die in der Fotografie verschattet ist, während der skulpturale Fensterraum oberhalb der Galerie, der kaum als Ort der alltäglichen Nutzung gelten kann, überaus klar in Erscheinung tritt.

358 Für eine zeitgenössische Auseinandersetzung mit der ästhetischen Kategorie der Erhabenheit in der Architekturdiskussion s. bspw. Ursprung, »Crystal Palace und Moby Dick« (2017). Ursprung gibt eine kurze Übersicht über die Begriffsrezeption und setzt sich in seinem Aufsatz dann primär mit dem Phänomen des »Industriell-Erabene[n]« Mitte des 19. Jahrhunderts auseinander (ebd., S. 16).

359 N. N., »Der Meister des Lichts« (2010b).

360 Günter Behnischs Vorliebe für luftige Glaskonstruktionen wird in den Interviews mit Zeitzeug*innen vom IfS durchaus kritisch gesehen: »[...] im Sommer zu heiß, im Winter zu kalt – das waren auch die Behnisch-Schulen zum Teil. [...] Behnisch hat eine kleine Grundschule Grundschule in Oppelsbohm gebaut, [...] zu der man dann damals auch hingepilgert ist. Voll verglast. Sie glauben nicht, was da im Sommer los war. [...] Irgendwann haben sie dann mal Jalousetten gekriegt. War auch nicht besser« (Uwe Brandt, interviewt von Eva Zepp (2018)).

Zum anderen werden in der Fotografie die baulichen Techniken, die diese Transparenz erst ermöglichen, ebenfalls akzentuiert. Die Perspektive fordert die Betrachter*innen geradezu auf, die Tragkonstruktion dieses Gebäudes zu erforschen. Das Bild wird von filigranen Gitterträgern, gelochten Stahlträgern und Treppengeländern manigfach und in beinahe allen denkbaren Neigungswinkeln durchzogen. Sie gehören zu den konstitutiven Elementen der fragmentierten Bildoberfläche – unser Blick kann sich ihnen kaum entziehen. Vor allem auf der rechten Seite des Bildes bilden die Stützen visuell eine dichte Netzstruktur. Sie sind die Elemente, die die vorgesetzte Glasfassade tragen, auf die Behnisch in seinen Bauten immer wieder zurückgegriffen hat. Die neuen Möglichkeiten der Konstruktion werden in dieser Fotografie effektvoll in Szene gesetzt.

In einer Fotografie des Neubaus des katholischen St. Benno-Gymnasium in Dresden (Abb. 31) – ebenfalls ein Schulbau von Behnisch – durchschneidet ein Stützpfeiler die Bildfläche der Fotografie radikal und drängt sich förmlich in den Bildvordergrund. Der Pfeiler ist aus einer so nahen Perspektive aufgenommen worden, dass er beinahe aus dem Bildraum in den Raum der Betrachter*innen hineinragt. In der makellosen Oberflächenlackierung, deren Farben an die eines Mikadostabs erinnern, glänzen Lichtspiegelungen einer offenbar frontalen künstlichen Lichtquelle, die diesen Pfeiler in einem theatralischen Gestus vom verschatteten Mittelgrund abheben und ihn übernatürlich plastisch wirken lassen. Dass sich die Fotografie über eine gesamte DIN-A4-Seite erstreckt, steigert diesen Effekt nochmals. Ein statisches Bauteil wird in dieser Fotografie zum Hauptdarsteller. Was die Abbildung im Heft betrifft, ist auch interessant, dass die Streben einzelne, aneinandergrenzende Flächen bilden, die von den Redakteur*innen für die Bildbeschriftung genutzt werden. Dadurch wird der Eindruck eines explizit für den Zeitschriftenabdruck erstellten Bildes verstärkt.

Eine besondere Aufmerksamkeit in der AR erfuhr in den 1990er Jahren die vom israelischen Architekten Zvi Hecker entworfene Heinz-Galinski-Schule in Berlin (Abb. 32). Über die Grundschule der jüdischen Gemeinde wurden im Zeitraum von drei Jahren gleich drei Artikel veröffentlicht.³⁶¹ Die Gebäudekritik von Peter Cook aus dem Jahr 1996 wurde mit zahlreichen Fotografien von Christian Richters bebildert. Eine stille, von imposanten Bäumen strukturierte Schneelandschaft ist hier die Kulisse für das spektakuläre Gebäude, deren Konzeption in deutschsprachiger Forschungsliteratur auch als »Höhepunkt unter den neueren Schulbauten in Deutschland«³⁶² gedeutet wird. Wie in einem White Cube scheint die Schneelandschaft sich als Raum zu »neutralisieren«, um die dekonstruktivistische Formensprache des Schulgebäudes in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Die Architektur der Schule, die in der AR aufgrund der Formensprache ihres Grundrisses auch als »cosmic sunflower«³⁶³ bezeichnet wird, besteht aus einem Konglomerat verschiedener geometrischer Formen und Symbole. Auch die Fotografien

³⁶¹ Vgl. Davey, »Cosmic Sunflower« (1993a); ders., »The sunflower opens« (1995c); Cook, »Scholastic Sunflower« (1996). Auch in wissenschaftlichen Fallstudien erfährt die Schule eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. bspw. Walden und Borrelbach (2002); van den Berg und Rieger-Ladich (2009b)).

³⁶² Luley (2000), S. 111.

³⁶³ Die Schule wird in zwei Artikeln der AR so benannt (vgl. Davey (1993a); Davey (1995c); Cook (1996)). Das Bild der Sonnenblume geht offenbar auf den Architekten selbst zurück, der dieses auch für frühere Bauten angewendet hat. Die Pflanze interessiere ihn nicht nur, weil Sie in seinem Heimatland Israel weit verbreitet ist, sondern u.a. auch weil die Ausrichtung der Samen der mathematischen

zeigen immer nur einzelne, rätselhafte Fragmente des Schulgebäudes, die eher wie einzelne Raumsplitter anmuten. Auch bei genauerem Betrachten der Fotografien will sich keine konsistente Raumvorstellung der Schule zusammenfügen. Gleichzeitig wirken die feingliedrigen Verästelungen in den Baumspitzen ihrerseits wie filigrane Skulpturen. Sie entfalten eine distanzgebietende Aura; so als könne man an das Gebäude nicht näher herantreten. Andererseits unterstützen sie den Eindruck eines ganz auf Anschaulichkeit ausgerichteten Bildprogramms. Eigentlich, so der Eindruck, besteht diese Fotografie selbst aus vielen einzelnen Bildern.

Die AR zeigt mehrheitlich Bilder des aufregend anmutenden Außenbereichs der Schule. Einblick in den Innenraum erhalten die Betrachtenden u.a. durch die Fotografie zweier Flure, von denen einer (Abb. 33) durch die kleinen Fenster, das unnatürliche Licht von Leuchtröhren und die außenliegenden Stromleitungen eher aussieht wie die Gänge einer U-Bahn-Station. In den Fotografien sind nicht nur keine Nutzer*innen zu sehen, auch auf die Darstellung von Klassenzimmern oder Aufenthaltsräumen wird, wie in einem Großteil der Artikel, die zwischen 1980 und 2005 veröffentlicht werden, ganz verzichtet.³⁶⁴ Vor diesem Hintergrund wirkt die Einschätzung Daveys, dass das Schulgebäude nicht »nur«³⁶⁵ auf den Tagesablauf ausgerichtet sei, wie eine Untertreibung. Viel eher entsteht der Eindruck, als trüten kulturalisierte Nutzungspraktiken ganz hinter dieser »Entwurfsarchitektur«³⁶⁶ zurück. Die Untersuchungen der Kunsthistorikerin Karen van den Berg leisten dieser Argumentation Vorschub. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2014 stellt sie nach einem Besuch der Schule fest, dass »die Schulleitung mit dem prominenten Gebäude aufgrund der von ihr an verschiedenen Stellen diagnostizierten Dysfunktionalität«³⁶⁷ hadere. Eine zentrale Funktion der Schule wird in der kritischen Würdigung Peter Daveys daher auf einer ganz anderen Ebene verortet. Demnach sei die Schule als eine »Metapher einer noch größeren Aufgabe« zu verstehen, die »eine optimistische Perspektive für die jüdische Gemeinde in Berlin« darstelle.³⁶⁸ Damit greift Davey auf eine Beschreibung des Jury-Mitglieds Daniel Libeskind zurück, der zu dieser Zeit selbst Architekturen entwarf, die als »walk-in sculptures« bezeichnet werden. Insgesamt betont die Darstellungsweise der Schule in der AR in meinen Augen die »szenographische Bildhaftigkeit«³⁶⁹, mit der man sogenannte »Signature Architec-

Abfolge des Goldenen Schnitts folge (vgl. Belogolovsky, »Interview with Zvi Hecker: ›Good Architecture Cannot Be Legal; It Is Illegal!‹« (2016)).

364 Hinweise zur Gestaltung der Klassenräume finden sich in einem Aufsatz von Karen van den Berg und Markus Rieger-Ladich. Sie stellen in ihrer Analyse des Gebäudes fest, dass die Klassenzimmer »im Gegensatz zur äußerer Erscheinung des Gebäudes konventionell« gestaltet sind (van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 233).

365 Vgl. Davey (1993a), S. 72.

366 van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 236.

367 van den Berg (2014), S. 93. Diese Aussage bezieht sich auf ein Gespräch der Autorin mit der Schulleitung. Vgl. hierzu auch van den Berg und Rieger-Ladich (2009b). Auf Defizite des Entwurfs von Hecker im täglichen Gebrauch weist auch Luley hin (vgl. Luley (2000), S. 112).

368 Davey (1993a), S. 72 [Übersetzung der Autorin].

369 Erben, *Architekturtheorie* (2017), S. 124.

ture«³⁷⁰ im Allgemeinen in Verbindung bringt. Damit meine ich, dass eine Tendenz besteht, materiell äußerst stark konturierte Schulbauten mit exzentrischen Formen zu zeigen und dies durch bildnerische Mittel wirkmächtig in Szene zu setzen (vgl. für weitere Beispiele Abb. 34 bis 36). Dazu passt auch, dass hier kaum Räume pädagogischer Praxis gezeigt werden, sondern eher repräsentative Orte wie Außenbereiche, Eingangs- und Versammlungshallen und (einige wenige) Schulbibliotheken. Die Architektursoziologin Heike Delitz wendet in ihren Überlegungen zur »[s]ymbolische[n] Eigenlogik und Materialität von Architektur«³⁷¹ ein, dass nach der genuinen Logik des Mediums der Architektur die Materialität von Gebäuden – anders als es bspw. Charles Jencks behauptet – nicht in Visualität aufgehe.³⁷² Zum Verständnis eines Gebäudes sei »[i]mmmer [...] die eigene *Bewegung* nötig, sei es imaginär oder real. Architektur wird gesehen, durchschritten, betastet; wir liegen, sitzen stehen in ihr«.³⁷³ Die Architektur affiziere Menschen demnach im Wesentlichen durch den Körperbezug.³⁷⁴ Diese »Affektivität«³⁷⁵ wird den Schulgebäuden in den Fotografien hingegen, so meine ich, aber gerade abgesprochen. Ein Affiziert-Sein stellt sich möglicherweise über die ästhetischen Effekte des Gebäudes ein; ein Zugang, in dem sich ein menschlicher Körper zu dem Gebäude verhalten oder in ihm bewegen können, bleibt jedoch verwehrt.

3.5.3.2 Community und Kommunikation

Identifikatorische Kräfte werden, so die These, noch über eine weitere Strategie adressiert. Vorneweg sei jedoch darauf verwiesen, dass diese Strategie in deutlich weniger Artikeln zu Schulbauten in der AR zum Vorschein kommt und damit auch deutlich weniger prominent ist. Dennoch ist sie auschlaggebend, um die in der AR entstehende Bildpolitik zum Schulbau der 1990er und 1980er Jahre auch mit ihren Zwischentönen zu beschreiben. Ich konzentriere mich hier jedoch auf nur einen Artikel zu einem Schulbau von Peter Hübner, den ich als repräsentativ für abweichende Positionen erachte.³⁷⁶

In den Fotografien zu diesem Artikel ist ein anders gelagertes Bildprogramm zu erkennen. Auch hier steht der materielle Raum, an den identifikatorische Prozesse gebun-

³⁷⁰ Ebd. Der Architekt und Architekturtheoretiker Charles Jencks spricht diesbezüglich auch vom Phänomen des »Iconic Building« (Jencks, *The Iconic Building* (2005), S. 7) und prägte den Begriff des »Bilbao-Effekts« (ebd.).

³⁷¹ Delitz (2009), S. 85.

³⁷² Vgl. ebd., S. 86f.

³⁷³ Ebd., S. 87 [Hervorhebung im Original].

³⁷⁴ Ebd. Vgl. dazu auch meine Ausführungen zu Merleau-Ponty in Kapitel 3.3.3.2.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Die Analyse der Fotografien berücksichtigt, dass es sich um die Darstellung einer Waldorfschule handelt, die ganz eigenen ästhetischen Gestaltungskriterien unterliegt und bei denen es zu den Gepflogenheiten gehört, dass sich Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen in die Gestaltung der Schulräume einbringen. Dennoch ist das hier analysierte Bildprogramm exemplarisch und geeignet, wesentliche Charaktereigenschaften der hier skizzierten Strategie herauszuarbeiten. Grundsätzlich fällt auf, dass ab den 1980er Jahren in der AR des Öfteren über Montessori- und Waldorfschulen berichtet wurde (vgl. ein Artikel zu den Apollo Schools in Amsterdam im Januar 1985, zur Christina-Morgenstern-Schule in Reutlingen im März 1987 oder zur Steiner School in Stavanger im August 1996), was ein Interesse an alternativen Auffassungen von Architektur und Bildung erkennen lässt.

den sind, im Vordergrund. Obwohl die Überschrift des Artikels »Human Hübner« lautet, sind auch in diesen Fotografien keine Nutzer*innen zu sehen. Das »Humane« offenbart sich in diesen Fotografien jedoch auf andere Weise: So steht auch hier die Identifikation mit dem Gebäude im Vordergrund. Diese wird jedoch nicht über eine einmalige, unverwechselbare Formensprache, sondern über das Versprechen von Kommunikation und einer Gemeinschaft erreicht. Auf den Fotografien der Waldorfschule³⁷⁷ in Kirchheim aus dem Jahr 2004 wird zwar der Außenbereich der Schule gezeigt, indes wird dieser aus einer weit weniger spektakulären Perspektive aufgenommen. Die erste Fotografie des Artikels, die auch kein eigens engagierter Fotograf, sondern der Autor Peter Blundell-Jones selbst aufnahm, zeigt nicht als erstes den klassischerweise als repräsentativ geltenden Eingangsbereich, sondern die der Straße abgewandte Seite der Schule (Abb. 37). Die Tatsache, dass durch die Aufnahme rechts der Mitte eine Straßenlaterne mit Verkehrsschildern verläuft, hat das Redaktionsteam und den Fotografen wohl wenig gestört. In den darauffolgenden Bildern blickt man vornehmlich in Innenbereiche, die ein bestimmtes kommunikatives Moment suggerieren: Auf Abb. 38 schaut man in den oberen Bereich des sogenannten »Marktplatzes« der Schule, in dem eine Konferenzbestuhlung zu sehen ist, die zum zentralen Bildmotiv wird. Die Stühle sind in unregelmäßigen Abständen von dem Tisch entfernt und einander zugewandt, wodurch eine kommunikative Mitte entsteht. Generell fällt auf, dass sich die Bestuhlung in den Mittelgrund des Bildes zurückzieht, anstatt sich im Vordergrund zu präsentieren. Zwar werden die Betrachtenden nicht Zeug*innen eines Gesprächs oder einer kommunikativen Situation der Nutzer*innen, jedoch wird hier die Möglichkeit eines solchen Aktes suggeriert, der in einer offenen Atmosphäre stattfindet.

Auf einem der Tische liegt ein kleiner Korb, in dem eine Serviette mit einem Sonnenblumendruck zu sehen ist, etwas abseits davon liegen zwei Stapel Bücher. In einem Regal im Hintergrund sind Tontöpfe, eine Papierrolle und weitere Gegenstände zu sehen, die an Materialien aus dem schulischen Kunstunterricht erinnern. Das Dargestellte wird hier mit einem stärkeren Interesse an seiner Alltäglichkeit dargestellt. Auch ist dieses nicht von einem zeitlichen Kontext losgelöst: Betrachter*innen bekommen eher das Gefühl, dass erst vor kurzer Zeit ein Gespräch oder ein gemeinsames Essen stattgefunden habe, so als seien die Nutzer*innen gerade erst gegangen. Es entsteht der Eindruck einer möglichen handelnden Gemeinschaft.

Abb. 39 ist eine der wenigen Fotografien, die im Zeitraum von 1980 bis 2005 überhaupt einen Klassenraum von innen zeigen.³⁷⁸ Betrachtende begegnen hier erneut einer kommunikativen Situation: Dieses Mal blicken sie nicht auf eine kommunikative Mitte,

377 Da eine Waldorfschule porträtiert wird, liegt die Vermutung nahe, dass es sich um einen reformpädagogischen Einzelfall handeln könnte. Trotz dieses möglichen Einwands erachte ich die Analyse hier als sinnvoll um zu zeigen, dass die Berichterstattung nicht eine einzige kontinuierliche Erzählung hervorbringt, sondern brüchig ist. Die Darstellung von Waldorfschulen über den gesamten Beobachtungsverlauf könnte Gegenstand weiterer Forschungen sein. Bei einem ersten Blick in Tabelle 2 zeigt sich bereits, dass über Waldorfschulen in der AR erst ab den 1990er Jahren berichtet wird.

378 Von insgesamt mehr als 100 Artikeln werden in nur 13 Artikeln Klassenräume von innen gezeigt (vgl. Artikel aus den folgenden Heftnummern: 1022; 1058; 1085; 1123; 1125; 1135; 1184; 1194; 1207; 1227; 1228; 1294; 1295).

sondern stehen selbst im Zentrum davon: Mit Blick auf den Tafelbereich ist ein halber, lose arrangerter Stuhlkreis zu sehen, wodurch auch hier der Eindruck einer Gemeinschaft hervorgerufen wird. Unser Blick wandert über viele kleinen Gegenstände, die in dem Klassenraum zu sehen sind. Ähnlich wie auf der Fotografie aus der Schule in Haaren (Abb. 15) sind die Tische hier an die Seite gerückt, wodurch eine weniger formale Raumsituation entsteht. Das Lehrerpult ist als Jahreszeitentisch gestaltet: Auf einer Tischdecke stehen unterschiedliche Pflanzen, dekorative Kugeln und eine Wasserflasche. Auch das Regal rechts im Bild ist mit einer Decke umhängt. Darauf befinden sich weitere Pflanzen und das Modell einer Pyramide, die wahrscheinlich die Nachbildung jener Pyramide ist, die auf einer Fotografie an der Wand zu sehen ist. Auf der rechten Seite des Bildes befindet sich eine Musikanlage und weiteres Unterrichtsmaterial. Auch hier entsteht der Eindruck, dass der Unterricht soeben beendet wurde, Kinder und Lehrer den Raum gerade erst durch die offene Tür des Klassenzimmers verlassen hätten.

In der letzten Abb. (Abb. 40) schauen die Betrachtenden nicht nur auf die Grundmauern einer kleinen Außenanlage, sondern erblicken auch den Betonmischer, Baumaterial und Werkzeug, mit denen an dem noch nicht fertigen Gebilde wohl noch gearbeitet wird als Zeichen für eine konkrete, noch stattfindende Baupraxis. Passend dazu schildert Blundell-Jones in seiner Würdigung des Gebäudes: »Teachers and parents joined in for the finishing works, some of which are still going on, including floor mosaics, sculptural tiles, stained glass and interior painting with colour washes.³⁷⁹ Die dargestellten Räume treten – im Gegensatz zu den oben beschriebenen Fotografien – nicht als bloße Anschauungsobjekte in Erscheinung. Sie werden hier so dargestellt, als ob ein Sinn des »Gemeinschaffens³⁸⁰ und ein kommunikatives Potenzial in sie eingeschrieben wäre. Trotz des Gemeinschaftssinns, der fester Bestandteil der planerischen Praxis von Hübner ist, wird die Gemeinschaft in den Darstellungen zwar angedeutet, sie bleibt jedoch merkwürdig körperlos und unsichtbar.

3.5.3.3 Schulbauten als Metaphern

In dem hier analysierten Bildprogramm spiegelt sich das in den Leitartikeln geäußerte Interesse an »particular places« im Schulbau deutlich wider. Es verweist auf eine identitäts- und repräsentationslogische Denkweise, die in der Debatte immer stärker in Erscheinung tritt. Darin kommen die Räume ganz ohne Nutzer*innen aus. Die identifikatorischen Kräfte werden vor allem in der materiellen Gestaltung der Bauten verortet. Einerseits wird dabei ein Fokus auf eine expressive Formensprache, die Konstruktionsweise und Materialität der Schulbauten gelegt.³⁸¹ Andererseits gibt es vereinzelt Beispiele, die den Schwerpunkt darauf legen, Momente einer handelnden Gemeinschaft herauf-

³⁷⁹ Blundell-Jones, »Human Hübner« (2004), S. 50.

³⁸⁰ Dieser Neologismus wurde 2018 von der ARCH+ in eine breitere architektonische Diskussion eingeführt. Demnach beschreibt der Begriff die »Schaffung und Bewirtschaftung materieller und immaterieller kollektiver Ressourcen und Räume als Grundlage demokratischer Teilhabe« und wird hier auch in diesem Sinne verwendet (Gatti et al., Hg., »Kuratorisches Statement« (2018). Vgl. darüber hinaus Gruber und Ngo, »Die umkämpften Felder des Gemeinschaffens« (232)).

³⁸¹ Laut Heike Klünker werden auch im deutschsprachigen Diskurs um Schulbau Forderungen nach einer »Durchschaubarkeit der Konstruktion« oder der »sinnliche[n] Erfahrbarkeit der Materialien und Raumformen« in den 1980er Jahren immer wichtiger (Klünker (1994), S. 14).

zubeschwören. Die Bauten verkörpern durch ein unverwechselbares Formenrepertoire oder eine behauptete Gemeinschaft eine spezifische Sinnzuschreibung und Identitätsstiftung.

In Rückgriff auf Überlegungen aus den Kulturwissenschaften kann man auch etwas über die strukturellen Merkmale und die Tonalität der Identitätsstiftung in Erfahrung bringen, mit der in den Bildern offenbar operiert wird. Der Begriff der Identität wird, obwohl er in beinahe allen Leitartikeln mehrfach auftaucht, nicht weiter reflektiert. Was also tatsächlich unter Identität verstanden wird und wie diese überhaupt durch Architektur vermittelt werden kann, wird nicht thematisiert. Das Bildprogramm gibt hier entscheidende Hinweise: Die Abwesenheit der Nutzer*innen in den Bildern erweckt den Eindruck, als werde Identität hier als ein von ihren einzelnen Träger*innen weitestgehend losgelöster Komplex verstanden. Damit ähnelt diese Form der Identität der Theorie der »kollektiven Identität«³⁸², die die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann entwickelt hat. Hier formt sich das Selbstbild nicht durch »einen eigenständigen Sinnentwurf«³⁸³ der Individuen, sondern durch die Übernahme bereits vereinbarter kultureller Muster.³⁸⁴ Diese Überlegungen möchte ich anhand eines weiteren Beitrags in der AR veranschaulichen.

So bleibt das Fehlen der Nutzer*innen von Leser*innen der Zeitschrift nicht unberichtet. Im Jahr 1997, also ungefähr in der Zeit, in der die oben besprochenen Fotografien veröffentlicht wurden, äußern J.A. und C.F.K. Voelcker³⁸⁵ in einem Leserbrief ihren Unmut:

»Looking at the AR, I am struck again by the lack of people. I ask [...] how can a thermal bath make sense without bathers enjoying the water, and a school without its children? All the buildings you feature are devoid of people. Please, can you tell me why you have this editorial policy. I do not imagine that the architects concerned believe their buildings make sense without users, so it must be a standpoint which originates from either yourself or from your photographers and presumably you have control over the pictures you commission.«³⁸⁶

Dabei kann nicht geklärt werden, ob es sich um eine Einzelposition innerhalb der Leser*innenschaft handelt. Jedoch sieht die Redaktion es offenbar als begründet an, diesen Leser*innenbrief zu veröffentlichen und – das ist in der Rubrik, wie es sich mir darstellt, nicht üblich – auch darauf zu antworten:

»We have no policy of photographing buildings without people in them. The problem is technical. To try to explain buildings with the greatest clarity, architectural pho-

³⁸² Assmann beschreibt in ihrem Aufsatz u.a. das Konzept der nationalen Identität, das eine Form kollektiver Identität sei (vgl. Assmann, »Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht« (1994), S. 22f.).

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Vgl. ebd.

³⁸⁵ Eine Personensuche hat ergeben, dass es sich bei diesen Personen vermutlich um zwei Architekt*innen aus Gwynedd (Wales) handelt. Obwohl der Brief in der »Ich-Form« geschrieben ist, unterzeichnen ihn zwei Personen.

³⁸⁶ Voelcker und Voelcker, »Bring Back People Power« (1997), S. 18.

tographs should have maximum depth of field [...] Long exposure times mean that people in the photographs will usually be more or less blurred because animate beings are almost always moving (unless they are posed). While we have no objection to some blurs, most photographers loathe to incorporate them, for they are unpredictable and can ruin a painstakingly composed picture [...]. Large numbers of blurs, which you would get when photographing a public building at a busy time, would make a photograph unusable.«³⁸⁷

Über diese Reaktion des Chefredakteurs Peter Davey wären viele unterschiedliche Beobachtungen zu machen. Was an dieser Stelle besonders aufmerken lässt, ist, wie Davey eine »policy« zur Fotografie explizit verneint, um sie im Anschluss eigentlich zu bejahen. Denn indem die AR die Priorität auf eine höchste »clarity« der Fotografien legt, sind die Grundzüge einer allgemeinen Strategie im Grunde genommen bereits definiert: Eine penibel (»painstakingly«) erarbeitete Komposition eines technisch perfekten Bildes ist das zentrale Anliegen. So viel Wertschätzung für die Arbeit der Fotograf*innen hier auch artikuliert wird, so wird in dieser Antwort doch gleichzeitig die Möglichkeiten der Fotograf*innen auf handwerkliche Fertigkeiten reduziert. Die Fähigkeit, gewisse Stimmungen oder Interaktionen zu erfassen, spontane Situationen zu erkennen, ein Gespür für den »richtigen« Moment zu haben, werden als mögliche Beurteilungskategorien beispielsweise nicht erwähnt. Es entsteht der Eindruck, als gebe es nach diesem Verständnis sehr wohl die eine Form einer »brauchbaren« Fotografie und diese wäre an genauen Parametern messbar.

Auch wenn die analoge Fotografie in den 1980er und 1990er Jahren im Vergleich zu den 1970er Jahren viel weiter fortgeschritten war, lässt sich der Wandel im Duktus der Bilder nicht allein mit dem technischen Fortschritt begründen. In den 1920er und 1930er Jahren ist das Magazin schon einmal bekannt dafür gewesen, die Moderne durch spektakuläre Fotografien maßgeblich mitvoranzutreiben (vgl. Kapitel 3.2.2). Damals haderte der Chefredakteur, zumindest nach eigenen Angaben, mit den Bildern der bereits erwähnten Fotografen Mark Oliver Dell und H. L. Wainwright, die ebenfalls alleine auf die materielle Gestaltung der Gebäude ausgerichtet waren, aus einem ganz bestimmten Grund:

»I had only one quarrel with Dell and Wainwright: on the subject of their reluctance, which all other architectural photographers seemed to share, to allow people to appear in their pictures. This was partly, I believe, due to the long exposures needed to bring out the subtle textures of materials, but it reflected too the purist outlook of the time. It was not until after the war, when the atmosphere had altogether changed, that I was able to persuade photographers and architects to show buildings with people in them.«³⁸⁸

In den 1970er Jahren, in denen durchaus wesentliche Fortschritte in der Kameratechnik zu verzeichnen waren (z.B. im Bereich der Blendenautomatik) und in denen auch Fotografen wie Tom Smith betonen, vor allem technische Fähigkeiten in Bildproduktion

³⁸⁷ Davey, »Bring Back People Power« (1997), S. 18.

³⁸⁸ James Maude Richards (1980), S. 137f.

und -entwicklung zu schätzen (vgl. Kapitel 3.2.2), entstanden die im vorherigen Kapitel besprochenen Bilder, in denen eine deutliche Hinwendung zu sozialen Situationen und Nutzungspraktiken in Schulgebäuden erkennbar wird. Die Argumentation Daveys, dass man Fotografien ohne Menschen alleine aufgrund neuerer technischer Möglichkeiten zeigt, erscheint mir vor diesem Hintergrund nur eingeschränkt glaubwürdig. Auch wenn Davey die »policy« – keine Nutzer*innen zu zeigen – abstreitet und mögliche Veränderungen in der Darstellungsweise mit technischen Innovationen und den Vorlieben der Fotograf*innen begründet, handelt es sich hier meiner Meinung nach doch um ein explizites und im Vergleich zu den 1970er Jahren verändertes programmatisches Interesse, mit dem an Fotografien von Schulbauten herangetreten wird. Die Fotografie zielt – anders als noch in den 1970er Jahren – nicht mehr auf die Darstellung spezifischer pädagogischer Praktiken oder Momente der körperlichen und widerständigen Aneignung ab, sondern auf die ästhetischen Effekte des physischen Schulgebäudes. Die Schulbauten nehmen in den Darstellungen die Funktion einer Metapher ein, die spezifische, von Kontingenzmomenten weitestgehend befreite Statements verkörpern.³⁸⁹ Durch dieses Streben nach Identität kommt es zu einer maßgeblichen Materialisierung des Schulgebäudes, während Nutzungspraktiken in der visuellen Darstellung gleichzeitig an Bedeutung verlieren.

Die identifikatorischen Prozesse sind hier sehr festgelegt, so als lieferten sie ein fixes Versprechen, das unabhängig von ihren Nutzer*innen und vermutlich auch durch zeitliche Kontexte hindurch bestehen könnte. Damit steht das von mir gedeutete Identitätskonzept im Gegensatz zu zeitgenössischen Überlegungen von postmodernen Identitätsmodellen, wie sie von der bereits erwähnten Aleida Assmann oder vom Soziologen Stuart Hall entwickelt wurden. Letzterer nimmt an, dass kulturelle Identitäten sich stets im Prozess des Werdens und nicht im Zustand des Seins befinden.³⁹⁰ Daran anschließend lässt sich festhalten, dass hier nicht das »Werden« der Schularchitektur mit ihren sozialen Prozessen gezeigt wird, sondern ein ewiges »Sein« der Architektur, die sich in einer fixen, idealtypischen Ausformung in unsere Wahrnehmung einschreibt. Grundsätzlich entsteht der Eindruck, als komme es durch die Aufladung mit repräsentations- und identitätslogischen Momenten bei (teilweise) gleichzeitiger Dysfunktionalität der Bauten einerseits zu einer Überforderung von Nutzer*innen und andererseits auch zu einer Überforderung der Vorstellung davon, was Schulbauten überhaupt leisten können.³⁹¹

389 Vgl. van den Berg und Rieger-Ladich (2009b), S. 232.

390 Vgl. Hall, »Wer braucht Identität?« (2004), S. 171. Halls Überlegungen zur Identität sind von Derridas Begriff der »différance« geprägt. Hall versteht Identität als Prozess, der sich fortwährend destabilisiert und keine »abgeschlossene Einheit« bildet. Unter Bezugnahme auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe nimmt Hall jedoch auch Abstand »von der Vorstellung einer absoluten Nicht-Fixiertheit, ohne dabei auf vollständige Fixiertheit zurückzufallen« (Supik, *Dezentrierte Positionierung* (2005), S. 53).

391 Es ließe sich diesbezüglich argumentieren, dass die AR auch bei der Darstellung anderer Gebäudetypen keine Nutzer*innen darstellt. Diese Interpretation erhält ihre Berechtigung jedoch aus dem Vergleich mit den vorhergehenden Bildanalysen aus den 1970er Jahren.

3.6 Zwischenresümee: Quellenanalyse der 1980er und 1990er Jahre

Für die Analyse der Darstellungsweisen von Schulbauten in Architekturmagazinen der 1980er und 1990er Jahre habe ich insgesamt drei Quellensammlungen herangezogen: Einen Artikel der *ARCH+* aus dem Jahr 1982 (mit Querverweisen zu anderen Artikeln der *ARCH+*), sieben Leitartikel der *AR* sowie das Bildprogramm, das in der *AR* um das Thema Schulbau in dem benannten Zeitraum entstanden ist. Ich habe damit im Vergleich zu den ausgehenden 1960er und 1970er Jahren auf einen kleineren Quellenkorpus zurückgegriffen. Dies vor allem deshalb, da hier absolut gesehen weniger Material vorliegt.

Grundsätzlich hat sich der Eindruck einer weiterhin kontinuierlichen Berichterstattung über den Schulbau verfestigt. Offenkundig wird die nach wie vor starke thematische Berücksichtigung auch in der Herausgabe der sieben Themenhefte der *AR*. Absolut gesehen entstanden aber immerhin rund ein Drittel weniger Artikel als in den 12 Jahren zuvor. In der *ARCH+* kam es Anfang bis Mitte der 1980er Jahre zu einer Konjunktur des Themas, bevor es bis zum Ende der 1990er Jahre stark abflachte. Für das ausgewählte Material aus dem Bereich der Architekturjournalistik kann die Einschätzung, dass das Interesse seit den 1970er Jahren kontinuierlich abgenommen hätte, somit nicht bestätigt werden. Was sich allerdings abzeichnet, ist ein anders gelagertes Interesse als in den Jahren zuvor.

Bei der Analyse des Materials aus der *AR* zeigt sich zunächst, dass der Diskurs im Vergleich zu den 1970er Jahren weniger heterogen war: Über prominente Architekt*innen und ausgewählte Schulbauten wird immer wieder geschrieben, weshalb man dies auch als ein sich andeutendes Diskursmonopol bezeichnen kann. Auffallend ist dabei außerdem eine spezifische Selektion innerhalb der Autor*innenschaft: Es kamen, anders als noch in den 1970er Jahren, nun keine Pädagog*innen, sondern vornehmlich Architekt*innen, Planer*innen oder Architekturjournalist*innen zu Wort. Im Anschluss an die von Michel Foucault erforschten »Prozeduren«³⁹², die die Diskursproduktion kontrollieren, lässt sich dies als eine »Verknappung [...] der sprechenden Subjekte«³⁹³ beschreiben.

Aus der Analyse dieses Materials lassen sich folgende Schlüsse zu den Sprechweisen über die Nutzer*innen und Nutzungspraktiken von Schulbauten wie auch die Ideen von Bildungsprozessen, die dadurch entworfen werden, ziehen: In den ausgewählten Zeitschriften sind – im Gegensatz zu der programmatischen Ausrichtung in den ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahren – keine Artikel mehr zu der Theorie der Schulplanung zu finden. Stattdessen veranschaulicht die Analyse des Artikels in der *ARCH+*, dass nun Praxisprojekte im Schulbau im Fokus standen. Darin spielten Nutzer*innen nach wie vor eine wichtige Rolle. Ein konkreter Schulbau stand in dem analysierten Material im Mittelpunkt einer Nachbarschaftsinitiative. Damit wurde in der *ARCH+* nach wie vor die Rolle der Schule als städtebauliche Akteurin betont. Gleichzeitig werden durch den engen Praxisbezug nun die Interessenskonflikte thematisiert, mit denen in partizipatorischen Planungs- und Bauprozessen (diese wurden hier noch unter Begriffen wie »Selbsthilfe« oder »cooperativer [sic] Bau« verhandelt) zu rechnen ist.

³⁹² Foucault (1991), S. 25.

³⁹³ Ebd., S. 26.

Die Leser*innen erfuhrn hier auch etwas über persönliche Konstellationen in den Prozessen: So wurden in dem erläuterten Beispiel alltägliche Nutzer*innen des Schulgebäudes erst nachgelagert oder gar nicht in die Planung eingebunden. Stattdessen geht das Begehrn von den Anwohner*innen des Viertels aus. Es wird also deutlich, dass nicht nur die alltäglichen Nutzer*innen, sondern weitere Interessensgruppen mit ganz unterschiedlich gelagerten Anliegen Einfluss auf derartige Prozesse nehmen. Auch in der wissenschaftlichen Literatur ist ein stärkerer Praxisbezug erkennbar.

Außerdem habe ich argumentiert, dass sich in den Leitartikeln der AR insgesamt drei Schwerpunkte abzeichnen:

1. Unter der Überschrift »Konsolidierung eines Geschichtsbildes und das ›Scheitern‹ von Ideen« habe ich erstens eine Tendenz zusammengefasst, in der eine ganz spezifische Lesart des Schulbaus der vergangenen Jahrzehnte fixiert wurde. Dabei kam es in den Artikeln teilweise zu bemerkenswerten Redundanzen. Viele der Ideen, die um den Schulbau der 1970er Jahre kursierten, wurden darin als gescheitert bewertet. Zwar ist ein Bezug zu den starren, kasernenartigen Entwurfsschemata aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Kontrastfolie³⁹⁴ bereits in den Artikeln der 1970er Jahre deutlich erkennbar (vgl. Kapitel 3.3.5), allerdings wurden diese nicht in einer derartigen Frequenz thematisiert.
2. Zweitens blieb eine tiefergehende Diskussion über progressive Ideen aus dem Bereich der Pädagogik in den Artikeln der AR in den 1980er und 1990er Jahren aus. Die Beiträge wirken im Ganzen weniger diskursiv und ohne den utopischen Impetus, der den früheren Artikeln anzumerken war. Der Bildungsbegriff, mit dem hier gearbeitet wird, hat einen affirmativen Charakter.
3. Eine weitere Veränderung liegt drittens in der Thematisierung sogenannter »Particular Places«. Darunter verstehe ich eine zunehmende Hinwendung zur materiellen Verfasstheit der Schulbauten. Während die Debatte um Schulbau in den Jahren zuvor noch maßgeblich vom pädagogischen Gestaltungswillen geprägt war, wurde nun das Streben nach einer spezifischen, wiedererkennbaren Architektur und einem Bekenntnis zu der Materialität und Expressivität der Bauten erkennbar. Die identifikatorischen Prozesse eines Schulbaus wurden zum zentralen Kriterium in der Bewertung der Qualität von Schulen.

Aufgrund der Betonung identifikatorischer Kräfte habe ich anhand von Bildanalysen untersucht, wie unterschiedlich diese bildlich inszeniert werden. Zum einen ist in den ausgewählten Bildern zu erkennen, dass dem Verständnis von Schulen als »Lernfabriken« eine klare Absage erteilt wird. Es werden keine großen Schulzentren, sondern einzelne, kleine Schulen gezeigt. Besonders fällt auf, dass ab Mitte der 1980er Jahre kaum noch Nutzer*innen in den Fotografien der Schulbauten abgebildet sind. Ihre Abwesenheit lässt sich, so habe ich ausgeführt, nicht einfach mit technischen, sondern mit programmatischen Gründen erklären. So kann eine starke Hinwendung zur ästhetischen Gestaltung von Räumen beobachtet werden, die mit dem Anspruch einhergehen, identitätsstiftende Orte zu sein. Die identifikatorischen Prozesse sollen einerseits durch

³⁹⁴ Vgl. dazu auch Beobachtungen von Göhlich (1993), S. 108–130.

materiell äußerst stark konturierte, monumentalisierte Orte mit expressiven Formen ausgelöst werden. Die Fotografien tragen somit zu der Schaffung von »Ikonen« der Schularchitektur maßgeblich bei.

Andererseits habe ich in den visuellen Darstellungen vereinzelt einen Sinn des Gemeinschaffens und ein gewisses kommunikatives Potenzial beobachtet und begründet, wie diese ebenso als identitätsstiftende Momente gelesen werden können. Trotz dieses Gemeinschaftssinns bleibt die Gemeinschaft selbst in den Darstellungen doch merkwürdig körperlos und unsichtbar. Die Abwesenheit der Nutzer*innen in den Bildern erweckt insgesamt den Eindruck, als werde Identität hier als eine von ihren einzelnen Träger*innen losgelöste Formation verstanden. So scheint es, als käme es durch den Anspruch auf identifikatorische Prozesse zu einer Überforderung dessen, was Schulbauten überhaupt leisten können.



