Architektur lehren lernen

Autor(en): **Flieg, Franz**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Werk, Bauen + Wohnen**

Band (Jahr): **75 (1988)**

Heft 7/8: **Fehling und Gogel**

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-57045

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Franz Füeg

Architektur lehren lernen

Der Professor, das ist der Meister; der Student ist der Lehrling. Meint man. Denn auch der Professor ist ein ständig Lernender. Ich möchte von meinen *Lehr*jahren als Professor berichten.

Die ersten Jahre

Als ich 1970 die Professur in Lausanne antrat, war die 68er Revolution virulent. Ich übernahm die Klasse, deren Wortführer stolz waren, zwei Professoren zur Demission getrieben zu haben. Das war Ende Oktober. Einige Wochen später stand auf der Wandtafel zu lesen: «Füeg démission.» Meine erste Reaktion war, mich dieser Anrempelei zu entziehen und also zu gehen. Die Berufung hatte ich angenommen, um Architektur zu unterrichten, nicht, um mich mit ideologischen Schlagwörtern auseinanderzusetzen.

An Neujahr verfasste ich in 13 Thesen meinen politischen und architektonischen Standort und schlug nach dem Wiederbeginn des Unterrichts das Papier an meine Bürotür. Der Meinungswechsel hatte Gründe: Zum einen hatte mich mein opportunistisches Lavieren während der ersten Wochen beschämt und zum anderen war ich neugierig auf die praktische Erfahrung mit einer ideologischen Diskussion, die ich erst theoretisch kannte.

Die Professur trat ich an mit einer Auffassung, die aus dem Nachdenken über die 68er Bewegung hervorgegangen war: Zwar wird die Architektur von ideologischen und politischen Meinungen gesteuert, aber ebenso entwickelt sie sich aus sich selber.* Die Einflüsse entspringen aber nie einer sakrosankten Theorie, und ihre Wirkung erzeugt nicht universale, sondern verschiedene Lösungswege. Zudem ist an der Schule das Hervorbringen von Architektur zu lehren und zu lernen, was nicht mit Theorie allein geschehen kann.

Aber weder akzeptierten die Studenten diese Relativität der Theorie noch die Notwendigkeit, das Architekturschaffen mit dem planlichen Entwerfen zu erlernen. Das Zeichnen wurde verweigert und die Theorie – *eine* Theorie – als die absolute, unumstössliche Wahrheit ausgegeben. Die Theorie, die sie vortrugen, war indes ein Konglomerat von Glaubensbekenntnissen, in eine Weltformel eingebettet, mit deren Hilfe sich scheinbar alles verstehen und entscheiden liess. Weil nicht gezeichnet wurde, konnten die Studenten die Widersprüche ihrer Theorie zur Wirklichkeit nicht erkennen. Und sie wollten sie wohl nicht zur Kenntnis nehmen, weil sie dem Satz von Herbert Marcuse folgten: «Wenn die Theorie der Wirklichkeit nicht entspricht, dann muss die Wirklichkeit verändert werden.» Das war der Anspruch auf Systemveränderung.

Weil ich nur die Arbeiten deutschsprachiger Autoren kannte, begann ich Althusser und besonders Henri Lefèbvre zu lesen. Ich erkannte, dass die Argumente der beiden Marxisten nicht formelhaft waren wie jene der Studenten, sondern differenziert, und bei Lefèbvre erstaunte mich die gedankliche Nähe zur Philosophie der deutschen Romantik, besonders zu Schelling.

Die Lehre aus den ersten Jahren

Das war meine erste Lehrzeit als Architekturprofessor! Manches hatte ich erwartet, aber keinen solchen Einstieg. Ich war dabei, Argumente einer Gegenposition für die Auseinandersetzung zu sammeln, und lud zu diesem Zweck Lefèbvre zu einem Vortrag nach Lausanne ein. Im Café eröffnete er mir, das Gesamtwerk von Schelling ins Französische übersetzt zu haben. So wurden mir mit einemmal viele Eigentümlichkeiten des Marxisten aus Nanterre verständlicher. Die Aula war überfüllt.

Lefèbvre sprach als Soziologe und Philosoph. (Er sprach auch von einem aufgehenden Stern der Architektur am sozialistischen Sternenhimmel. Mit Spannung erwartete das Auditorium den Namen: «Bofill». Wahrscheinlich war niemand anwesend, dem dieser Name damals etwas sagte.) Abends, im Restaurant am Ufer des Genfersees, versammelten sich mehrere Studenten. Einige sassen, weil der Tisch zu klein war, Lefèbvre buchstäblich zu Füssen. Hier erfuhr ich, dass diese oppositionellen Studenten nicht als einheitliche Gruppe versammelt waren, sondern vielmehr sich aus vielen linksideologischen Denominationen zusammensetzten. Vor allem erkannte ich, dass sie bei jemandem sassen, der ihnen geistiger Führer war auf ihrer Suche nach einem festen Halt in einer verwirrlichen Zeit. Ich erinnerte mich an meine Zeit in ihrem Alter, als ich dasselbe tat: geistige Nahrung und Halt suchen. Beides fand ich anderswo und, wie diese jungen Leute, auch ausserhalb der Architektur und ihrer Geschichte. An diesem Abend wurde mir bewusst, dass eine Schule, die nur Wissen vermittelt und Fähigkeiten entwickeln lässt, dieser Suche nicht genügen kann. In diesem Augenblick schwor ich, der wie ein Wesen von einem fremden Planeten in der Runde sass, allen meinen stillen Verfluchungen gegen diese Jugend ab.

Dieser Schwur sollte in der Folge nicht immer leicht zu halten sein, denn die Aggressionen der Studenten beschränkten sich nicht auf die Professoren. Mehr und mehr kamen Studenten zum Gespräch, oft an privatem Ort, um von ihren Kommilitonen nicht allein beim Professor gesehen zu werden. Es kamen nicht nur Mitläufer, sondern auch Wortführer. Sie waren alle bleich, erschöpft – einige weinten. Sie ertrugen den Gesinnungsterror ihrer Kollegen und die Spannungen unter den Studenten und mit den Autoritäten der Schule nicht mehr. Sie wollten lernen. Das war, am Ende meines ersten Jahres, eine Aufforderung, sich des Studenten als Individuum anzunehmen. Meine Reaktion fand ihren Grund auch in einer Studentengruppe, die keineswegs marxistisch dachte, sondern einfach Lust an einem anarchischen Treiben gefunden hatte.

Um nicht ständig indoktriniert zu werden, baten mich Studenten zwei Jahre später, ihre Projektarbeit anderswo ausführen zu lassen, als bei den zehn, die sich «Marxisten» nannten. Diese liessen sich streng hierarchisch führen; ihrem Anführer stand ein Stellvertreter zur Seite. Am meisten bedrückte mich, dass die Leute nicht lachen konnten. Viele waren abgemagert, mit brennenden Augen und gebeugt, weil sie das Schicksal der Welt auf ihren schmalen Schultern trugen.

Die Studenten hatten eine kleine Wohnsiedlung mit Mehrfamilienhäusern zu projektieren – sie zeichneten also wieder. Der Wortführer der «Zehn» präsentierte die Wohnungen wie ein Gefängnis. Jedes Zimmer war klein, von gleicher Grösse und quadratisch, die Fassaden mit kleinen quadratischen Fenstern. Die Autoparkplätze lagen vor den Schlaf- und Wohnzimmern, die Plätze nur asphaltiert, ohne Bäume noch sonst eine Grünanlage. Meinen Hinweis auf das Gefängnis nahm der Student auf: er wolle mit dem Projekt

die Gesellschaft, ihr System entlarven. Ich erschrak ob der inneren Wut und der architektonischen Konsequenz, mit denen der junge Mensch seine Argumente vortrug. Aber gerade diese Konsequenz verlangte mir auch Achtung ab. Sie öffnete mir die Augen für Wahrheiten, die auf der Architektur lasten, so etwa die Wirtschaftlichkeit, die von den Grundstückspreisen ad absurdum geführt wird, und die Masse der Autos, die planerische Lösungen unendlich erschweren. Aber statt auf diese und andere Probleme sachlich einzutreten, reagierte der Student nur mit formelhaften Sätzen, die wohl Probleme aufzeigten, aber keine Lösungen innerhalb der vorgegebenen Ordnung.

Als ich vor Jahren hörte, der Mann sei nach einem jahrelangen Krebsleiden gestorben, war ich sehr betroffen. Er hatte, weil er für seine Überzeugung eingestanden und ihr mit Konsequenz gefolgt war, meine Achtung. Mehr noch: er hatte mich wie kein anderer Student zu genaueren Einsichten gebracht, die den seinen zum Teil entgegenstanden.

Vier dieser Einsichten möchte ich herausgreifen:

- bedeutende Menschen sind als Vorbild unerlässlich;
- absolute Wahrheiten sind beim Unterrichten von Architektur nur selten gültig;
- das Argumentieren sei auf die Sache bezogen und von der persönlichen Einstellung her verständlich zu machen;
- die anderen sind als individuelle Persönlichkeiten zu achten.

Es ist leicht einzusehen, wie diese vier Einsichten zusammengehören.

Die individuelle Persönlichkeit

Zur barocken Zeit gab es in Bern ein Baureglement mit einem einzigen Satz: Die Architektur hat anständig zu sein. Was anständig ist, bestimmten jene, die herrschten, und diese folgten einem als allgemein anerkannten Schönheitskanon. In der Demokratie fehlt dieser allgemeinverbindliche Kanon, und es gibt keine dominierende Gruppe, die allein zu bestimmen hätte, was sich in der Architektur gehört, es seien denn die Architekten. Als Architekturlehrer wäre ich somit in einer privilegierten Position. Aber ich wollte nicht einfach jene Architekturrichtung lehren, die ich selber als bauender Architekt vertrete. Dafür gibt es drei Gründe: einen pragmatischen, einen politischen und einen pädagogischen.

Der pragmatische Grund: von den Meisterschülern in der Geschichte des 20. Jahrhunderts sind mir nur wenige bekannt, die es zur Meisterschaft brachten, weil sie, statt ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln, jene des Meisters anzunehmen versuchten, die sich im Laufe ihres Berufslebens verflüchtigte und den Meisterschüler als Unperson alt werden liess.

Der politische Grund: Die Demokratie gibt den meisten Menschen viele Möglichkeiten. Wir können freier wählen als unter jeder anderen Staatsform. Die Wahl wird nicht vorgeschrieben. Das Individuum kann bloss zum eigenen Nutzen entscheiden und damit im extremen Fall den Weg der anarchischen Selbstsucht folgen. Es kann mit Verantwortungsgefühl für eine kleinere oder grössere Gemeinschaft entscheiden. Die Wege, die es wählt, sind eine Frage seiner Persönlichkeit. Was für die Politik gilt, gilt auch für die Architektur: Die Demokratie ist wohl die schwierigste Staatsform und verlangt darum ganz besonders die individuelle Persönlichkeit mit dem Sinn für Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft.

Und nun der pädagogische Grund, die Studenten nicht in eine bestimmte Architekturrichtung zu zwingen. Demokratische Verhältnisse schaffen den aktiven und schöpferischen Zwang zur freien Wahl. Dieser Zwang – neben den vielen Vorgaben, also Bindungen, die zu berücksichtigen sind – soll im Unterricht für das Architekturprojekt nicht ganz abgenommen werden. Der Zwang, die Architekturrichtung frei zu wählen, fällt vielen Studenten zunächst nicht leicht. Die Wahl wird von vertrauten Vorbildern in Publikationen und durch Studentenarbeiten beeinflusst. Sie wird aufgrund einer zufälligen Laune oder einer schon gefestigten Vorliebe getroffen.

Die freie Wahl ist eine persönliche Leistung, die zunächst eine Vorfreude verschafft und zugleich eine persönliche Leistung beim Projektieren herausfordert. Die Herausforderung schafft sich der Student selber. Aus der Freiheit der Wahl erwächst ein schöpferischer Zwang. Dieses Wählen aus Vorbildern macht der Schule zur Pflicht, vorbildhafte Werke ebenso vorzustellen wie die Personen, die dahinterstehen, und deren Denken. Vorbilder sind aber nicht nur vorgestellte Persönlichkeiten, sondern auch die Lehrer. Lässt der Lehrer aber dem Studenten die freie Wahl, dann verzichtet er darauf, so könnte man glauben, die Stellung eines Vorbildes einzunehmen. Das war nun keineswegs meine Absicht.

Jede Wahl, die ein Projektverfasser trifft, um in die Entwurfsarbeit eintreten zu können, ist der Hypothese vergleichbar, die der Wissenschafter als Ausgangspunkt für eine Forschungsarbeit bestimmt. Voraussetzung der Hypothese ist, dass ihr ein erheblicher Grad an Wahrscheinlichkeit zukommt. Mit dem ersten gezeichneten Konzept kann der Architekt die Aussichten auf eine zutreffende Lösung abschätzen. Hier muss nun die Lehre einsetzen, die nicht nur aus Wissensvermittlung besteht, sondern auch aus Argumenten für und gegen Lösungen und für einen Lösungsweg, der der Aufgabe gemäss ist. Das Argumentieren bewegt sich gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen. Es vermittelt theoretisches Wissen und praktische Erfahrung zugunsten einer Lösung und eines geeigneten Vorgehens. Es ist zunächst der Weg des Verifizierens und des Falsifizierens. Die Arbeit des Architekten ist hier also jener des Wissenschafters verwandt. Nur ist das Ziel nicht, eine allgemeine und widerspruchsfreie, sondern eine spezifische Wahrheit zu finden, die auch in Widersprüchen existiert. In Widersprüchen, weil die Logik des Architekturwerks noch andere Eigenschaften hat als die Logik der wissenschaftlichen Lösung.

Auf allen Gebieten der Lehre ist die pädagogische Persönlichkeit von entscheidender Bedeutung. Für die Lehre des Entwerfens bedarf es noch des Menschen, den kulturelle Anschauungen prägen. Der Lehrer ist dabei auch Erzieher, also nicht nur Vermittler von Wissen und Erfahrung; er ist auch Erwecker von Bewusstsein für Tatsachen, Dinge, Zustände, Wirkungen, Widersprüche, Geschichte und Geschichten; er schafft ebenso Bewusstsein für Verhaltensweisen und Gedankenspiele wie das Bewusstsein für Unbewusstes, dieser machtvollen Nahrung für die schöpferische Arbeit; er weckt Bewusstsein auch für alle Sinne des Menschen als die Werkzeuge unserer Arbeit.

Im Unterricht kann nie alles nötige Wissen vermittelt werden. Darum hat die Bewusstseinsbildung auch zum Ziel, Aufmerksamkeit für die Art und Weise zu wecken, *wie* Dinge und Zustände existieren. Aufmerksamkeit und Neugier sind Fähigkeiten, die irgendeinmal – besonders bei neuen, noch unbekannten Aufgaben – der noch fehlenden Erfahrung vorausgehen müssen. Bewusstsein schaffen ist vielleicht der wichtigste Beitrag des Lehrers beim Entwurfsprozess, weil erst die Verbindung von Einzelwissen mit dem Bewusstsein für Zusammenhänge ein kritisches Vermögen schafft.

Es hatte viele Jahre gedauert, zu lange, bis ich die Bedeutung der individuellen Persönlichkeit und der Bildung des Bewusstseins entdeckt hatte. Zuerst nahm ich die Herausforderung der 68er Bewegung an; dann, als die Studenten wieder bereit waren zu zeichnen, versuchte ich mehr oder weniger direkt aus der professionellen Erfahrung heraus zu unterrichten. Weil die Studenten aber beruflich Lehrlinge sind, waren die Ansprüche immer tiefer zu setzen, und die Art der Stoffvermittlung musste immer einfacher werden, bis ich auf einer Art Nullpunkt angekommen war, der in mir eine Krise auslöste. Gründend auf die Erfahrung aus der 68er Zeit, konnte ich allmählich eine Lehre aufbauen, die, wie ich glaube, meiner Person angemessen ist und meiner Vorstellung von Demokratie, Persönlichkeitsbildung und Architekturerziehung entspricht.

In diesem Geflecht von neuen Erkenntnissen verstand ich mich immer weniger als der Meister, der die Studenten hinaufzieht, sondern als der Fuhrmann, der Mist führt, damit zarte Pflanzen feste Wurzeln schlagen können.

Das Argumentieren

Eine 68er Erfahrung war die negative Art des Argumentierens, die einer Indoktrinierung mit einer Aufreihung von apodiktischen Lehrsätzen gleichkam. Diese Sätze wollten der vorhandenen Wirklichkeit gar nicht gerecht werden, sondern eine andere Wirklichkeit herbeireden. Was ich weder philosophisch noch politisch anerkenne, gilt auch für die Architektur. Alle Schlagworte sind mir in der Architekturdiskussion zuwider, weil sie aus der Wirklichkeit heraus – und in Sackgassen hineinführen. Der schöne Gedanke von Sullivans Funktionalismus wurde zu einem Schlagwort banalisiert, das grosses Unheil angerichtet hat. Das Wort «Strukturalismus» wurde von Philosophen übernommen, obwohl die damit gemeinte Architektur mit der Philosophie nichts zu tun hat, auch nicht im Methodischen.

Die eindeutigste Sprache des Architekten ist die Zeichnung, der Plan. Anders als ein Text kann er beinahe simultan gelesen werden. Eigenschaften, Qualitäten und Widersprüche gibt er fast gleichzeitig preis. Wortkaskaden dagegen können der Verdunkelung dienen. Verdunkelung ist dem Verstehen entgegengesetzt. Intellektualistische Orgien machen zwar auf Studenten eine Zeitlang grossen Eindruck. Aber sie sind Täuschungsmanöver. Daher versuche ich zunächst, das Architekturwerk zu beschreiben, wie es vermutlich ist, dann seine Wirkung zu erörtern und dann, wenn es sich ergibt, in einen ideellen und geschichtlichen Zusammenhang zu stellen. Grosse Angst habe ich, den Studenten Regeln der Architektur beizubringen. Diese Angst hat ihre Ursache in einem Widerspruch. Zum einen bin ich überzeugt, dass ohne Regeln und Prinzipien Architektur von Qualität nicht hervorgebracht werden kann. Zum anderen weiss ich, dass es nur wenige Prinzipien und Regeln gibt, die allgemeinverbindlich sind. Jeder Bauaufgabe, jeder Epoche und jedem Entwerfer entsprechen die einen Prinzipien und Regeln besser als andere. Die Frage ist, wie den Studenten innerhalb eines solcherart relativierenden Unterrichts dennoch eine zulängliche Gewissheit vermittelt werden kann, um sie nicht in einem Relativierungsgestrüpp und Fatalismus zu belassen.

Ich vermute, die Architekturlösung sei in der gestellten Aufgabe und der Persönlichkeit des Verfassers verborgen, wobei mit «Aufgabe» sowohl materielle, ideelle als auch emotionale Gesichtspunkte zu verstehen sind. Aus diesem Grundsatz ergibt sich die Forderung nach der Kohärenz des Werks. Grundsatz und Forderung verlangen während der Entwurfsarbeit dauernd der Interpretation der Aufgabe und der Kritik des Werks. Ein Architekturwerk, bei dem die Nutzungsüberlegungen im Vordergrund stehen und die Gesichtspunkte von Raum und Form negiert werden, ist nicht kohärent. Wird aber die Form zum Formalismus, dann wird die Aufgabe der Architektur ebenso missachtet. Fehlt der bautechnische Aspekt der Materialwahl und die Konstruktion, dann bleibt die Form papieren. Wenn in einem solchen Netz von Zusammenhängen die Studenten mit Formeln abgespeist werden, führt man sie an der Wirklichkeit der Architektur vorbei. Die Architekturprobleme bewegen sich von objektiv beurteilbaren Gesichtspunkten bis zu Gesichtspunkten, die aus objektiven Gründen nur subjektiv beurteilt werden können. In diesem Spannungsfeld bewegen sich Diskussion und Kritik mit dem Projektverfasser, dem Studenten. Diskussion und Kritik können nur verständlich sein, wenn die Rede beschreibend und vergleichend ist.

Vorschlägen soll mit Argumenten begegnet werden. Dazu zwei Beispiele:

Zum Einfamilienhaus projektiert ein Student einen Säulenportikus nach dem Vorbild von Palladio, was meinen Ansichten völlig zuwider läuft. In der Diskussion wird die soziale und politische Stellung der herrschenden Familien in Venedig im 16. Jahrhundert erklärt und mit einer Familie in unserer Demokratie verglichen. Die verschiedenen Wirkungen von axialer und bilateraler Symmetrie wird an Beispielen gezeigt. Die axiale Monumentalität wird mit asymmetrischen und daher nichtmonumentalen Architekturen der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts verglichen, mit einer Epoche also, in der die modernen Architekten auf der Suche nach dem sozialen Ausgleich waren, der sich auch in der Architektur ausdrücken soll: zwischen der Villa Tugendhat von Mies van der Rohe in Brünn und den Wohnsiedlungen von Oud in Rotterdam ist im Architektonischen kein grundlegender Unterschied.

Das andere Beispiel: Ein Student möchte als Diplomarbeit eine Bank mit Zentralverwaltung in der Stadtmitte von Lugano planen und damit, wie er sagt, einen Beitrag zur Stadtentwicklung leisten. Meine Argumente gegen das Vorhaben sind die folgenden: eine weitere Bank im Stadtzentrum verstärkt das monofunktionale Bild der Stadt; Wohnungen, Restaurants und kleine Läden verschwinden, der Pendlerstrom und die Parkplatzprobleme verstärken sich, die Leblosigkeit der Stadtmitte wird gefördert; Schalter für die Kunden genügen, die Zentralverwaltung ist ohnehin mit allen anderen Filialen durch die Telekommunikation verbunden; für die Verwaltung ist darum auch ein anderer Standort möglich, an der Peripherie etwa, wo ein Beitrag gegen das monofunktionale System der isolierten Wohn- und Industriezonen geleistet werden kann.

Die Trias «Student – Entwurf – Lehrer»

Die Architektur existiert nur in Zusammenhängen; die Beschaffenheit des Menschen dagegen erlaubt im zeitlichen Ablauf der Arbeit – besonders bei den noch wenig geübten Studenten – nur einen linearen Entwurfsprozess. Darum muss die Entwurfsarbeit in Schritte unterteilt werden, was die Studenten in den Glauben setzen kann, das Entwerfen sei ein Vorwärtsgehen vom einen zum nächsten und zum übernächsten. Deshalb muss immer auch über das Zusammenhängende gesprochen werden. Geschieht das aber bloss theoretisierend, dann wird die Einsicht nicht lebendig genug. Zu viel, zu lange von den Zusammenhängen zu sprechen, kann die schöpferische Leistung blockieren. Zu wenig oder gar nicht davon zu sprechen, lässt den Studenten glauben, Entwerfen sei ein additives Lösen von Problemen. Das Entwerfen verlangt beides gleichzeitig: die Zusammenschau des möglichen und wahrscheinlichen Ganzen und die Kleinarbeit.

Der Unterricht des Entwerfens und das Entwerfen selbst werden von unzähligen Gegensätzlichkeiten gestört, die Widersprüche zu sein scheinen. Ein solcher Gegensatz ist der Wille des Entwerfers und der «Wille» seines Werks. Ohne den Willen des Entwerfers zu einem bestimmten Werk ist der Entwurf nicht möglich. Der Entwerfer muss im Sinn einer Hypothese ein «Bild» und ein Konzept eines Bauwerks wählen, ebenso ein Prinzip der Raumorganisation. Er muss den Willen einbringen zu einer Gestalt vor dem Beginn und während der Arbeit. Nun bekundet aber das entworfene Werk mit dem Fortschreiten der Arbeit immer mehr auch seinen eigenen Willen. Die Gesetzmässigkeiten, die ihm der Entwerfer gegeben hat, die Eigenschaften, die Widersprüche, die Qualitäten und Mängel des Werks verlangen nun nicht mehr nur den Willen der Person, die es geschaffen hat, sondern auch den Dialog mit dem Werk. Dieses ist wie sein eigenes Kind, das zu reifen beginnt, seine eigenen Ansprüche stellt, seine «Persönlichkeit» hat, der nun nicht mehr zuwidergehandelt werden darf. Der Urheber und sein Werk müssen miteinander «reden». Das Werk redet durch die Zeichnung. Je genauer und vollständiger es gezeichnet ist, um so deutlicher drückt es sich aus, gibt Antwort auf unsere Fragen, spricht es den Intellekt und die Sinne an.

Der Dialog mit dem Werk verlangt nicht nur unseren Intellekt und das theoretische Wissen, sondern ebenso das Gespür, alle Sinne, Einfühlungsvermögen und Vorstellungskraft. Wo diese beiden Seiten des schöpferischen Vermögens nicht in einem gewissen Gleichgewicht sind, vermindert sich die Chance, ein guter Architekt zu sein. Nur sind die intellektuellen und sinnenhaften Fähigkeiten nicht immer gleichgewichtig einzusetzen. Im einen Fall sind es mehr die einen, in einem zweiten mehr die anderen. Diese Fähigkeiten sind wie apparative Einrichtungen, die uns nach Belieben zur Verfügung stehen sollten. Ihr geschmeidiges Manipulieren dürfte das Talent für Architektur begründen.

Die kleine Klasse von 20 bis 25 Studenten erlaubt es, mich zu jedem mehrmals während einer halben bis zwei Stunden an den Zeichentisch zu setzen. In Wirklichkeit befinden sich drei am Tisch: der Student, der Lehrer und das «Kind» des Studenten. Es ist, meint man, ein Gespräch zu zweit, in Wirklichkeit ist es eines zu dritt. Gross und immer neu ist meine Überraschung, zu entdecken, wie sich die kulturelle Herkunft des Studenten im Projekt niederschlägt. Nur die gedankenlosen Kopierer und die zu Eingebildeten, Aufgeblasenen verleugnen oft ihr kulturelles Herkommen. Ungern nehmen sie Kritik an und sind, weil sie sich im Besitz der besten Lösung wähnen, der Diskussion abhold. Mehr als andere verstehen sie die Kritik an ihrem Werk als eine Kritik an ihrer Person. Ein aufgeblasener Mensch besteht der Definition gemäss vor allem aus Luft. Ein Sonderfall des Unterrichts ist es, zu versuchen, einem solchen Studenten die Luft herauszulassen und sie durch Substantielleres zu ersetzen.

Das Gespräch am Zeichentisch lässt einen eine Welt von kosmischen Dimensionen erleben. Die erste Begegnung mit dem Studenten erfolgt gewöhnlich mit dem Lesen der ersten, noch skizzenhaften Pläne. Bewusst wird der Inhalt des Planes erfasst und gefühlsmässig die Person, die den Plan gezeichnet hat. Die Diskussion beginnt über den Planinhalt. Der Student erklärt gewöhnlich seine Absichten, weniger seine Vorstellung vom fertigen Werk. Der Plan zeigt das tastende Eindringen in die Probleme der Aufgabenstellung; das Gespräch bringt weitere Probleme ans Licht.

Nach den ersten Minuten sehe ich – diskret – in das Gesicht und auf die Statur des Studenten. Namen behalte ich schlecht, Gesichter prägen sich ein. Die Erinnerung an Arbeiten von Studenten ist immer mit der Erinnerung an ihre Gesichter ver-

bunden. Nie würde ich es wagen, einen direkten Zusammenhang von Physiognomie und Architektur zu beschreiben. Dennoch bin ich überzeugt, dass ein solcher besteht. Es sei denn, der Student wird von den Professoren zu stark deformiert.

Das Gespräch geht über von der Diskussion des Planes zu den Vorgehensweisen und wieder zum Plan. Solange rational leicht fassbare, vorwiegend quantitative Fragen besprochen werden, ist es einfach, sich verständlich zu machen. Beim Gespräch über die Gestalt und deren mögliche Wirkungen anerkennt der Student entweder die Autorität des Lehrers fraglos an – aus welchen Gründen auch immer – oder er stellt ihm seine eigene Auffassung entgegen. Von diesem Augenblick an ist die Wirkung des Gesprächs von den Wellenlängen der beiden Personen abhängig. Liegen diese Wellenlängen weit auseinander, dann kann die Diskussion für den Augenblick oder während der ganzen Dauer der gemeinsamen Arbeit fruchtlos und vollkommen enttäuschend sein.

Die Diskussion ist ein Gespräch über das Für und Wider mit Argument und Gegenargument. Das Gespräch erfordert, damit es verständlich ist, Begriffe. Aber es ist unmöglich, etwa die ästhetische Qualität von Proportionen und Räumen allein mit Begriffen zu erörtern. Eine solche Diskussion benötigt auch Bilder, Vergleiche; sie bedarf der Analogie. Diese beansprucht nicht mehr objektive Richtigkeit, sondern die subjektive Angemessenheit. Es leuchtet ein, dass ein solches Gespräch weit mehr von der Persönlichkeit der Partner abhängig ist als jenes über objektiv oder vermeintlich objektiv fassbare Tatbestände. Haben die Gesprächspartner zu wenig Berührungspunkte, dann können Gespräch und Unterricht scheitern.

Im Gespräch am Zeichentisch kann Persönliches einfliessen, die Persönlichkeit des Studenten angesprochen werden, etwa seine Art zu denken, seine Vorstellungskraft, sein Verständnis für Zusammenhänge, seine Arbeitsweise, das Zusammenwirken von Gefühl und Intellekt, das Urteil über die Aufgabenstellung, die Prioritätenordnung, die Wertvorstellungen. Durch das Gespräch kann im Studenten manches angeregt und bewusstgemacht werden, das nicht zuerst die Arbeit, sondern seine Person angeht. Nur ist die Zeit gewöhnlich zu kurz, damit sich die Gesprächspartner genügend kennenlernen. Daher scheue ich oft davor zurück, ein persönliches Gespräch zu führen. Aber wenn es zustande kommt, so vermute ich, kann man als älterer Partner die wertvollsten Beiträge leisten.

Vom «Standbein» der Architektur

Das Helfen ist das Wichtigste, was ein Lehrer lernen muss: dem Studenten zu helfen, seine Persönlichkeit und das Bewusstsein auf die Berufsarbeit hin zu entwickeln. Dabei leitet mich auch die Erinnerung an die eigene Entwicklung in jüngeren Jahren, an meine Mängel, Vorlieben und Abneigungen. Diese Erinnerung lässt mich manches bei Studenten verstehen.

Das Architekturprojekt verlangt immer einen grossen Zeitaufwand und Arbeitseinsatz. Am Ende stellen sich dann Stolz und Freude selbst bei jenen ein, deren Werke mittelmässig sind. In keinem Beruf mehr als bei jenem des Architekten sind Arbeitsaufwand, Selbstkritik und freudiger Stolz aufeinander angewiesen. Fehlt eines dieser drei Elemente, dann ist das wie ein Abend, der keine Morgendämmerung erwarten lässt. Das Beste leistet eine Schule wohl, wenn sie ihre Studenten neben dem Sachwissen mit einem kritischen Vertrauen zu sich selber ins weitere Leben entlässt.

Im Gegensatz zu vielen anderen Berufen ist die Arbeit des Architekten und dessen Werk einsehbar und von anderen einigermassen nachzuvollziehen. Es ist ein Beruf, der nicht nur Mechanismen, sondern auch Organismen schafft. Gerade darum hat er sich von jenen Strömungen der Wissenschaft und des Alltags beinah freihalten können, in denen das analytische, zergliedernde Vorgehen vom Ganzheitlichen sich entfernt. Gestalt erfordert das ganzheitliche, also das analysierende, intuitive und synthetische Handeln. Die Synthese hat den Vorrang vor dem Zergliedern und das Wozu – das Ziel – vor dem Wie.

Das gilt auch bei der Auseinandersetzung mit der Moderne, die philosophisch ebenso durch die Vergottung der Vernunft wie die Verzweiflung an der Vernunft gekennzeichnet ist. Es gibt aber keinen Gegensatz von Rationalität und Irrationalität in der Architektur. Die Architektur steht auf zwei «Beinen». Das eine «Bein» meint sinnbildlich die Technik, mit deren Hilfe die Architektur verwirklicht wird, das andere «Bein» Mensch und Gesellschaft, die die Existenz der Architektur und deren Ziele veranlassen. Aus diesem Grund muss die Architektur sowohl der Natur- als auch der Geisteswissenschaft zugeordnet werden. Das «Standbein» der Architektur ist den Geisteswissenschaften zugehörig. Warum das so ist und was es bedeutet, will ich zum Schluss darlegen. Dabei folge ich Udo Marquards Ausführungen «Von der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften».

Die Geisteswissenschaften haben sich entwickelt, um Antworten auf die experimentellen Wissenschaften zu geben. Tatsächlich ist der Begriff «Naturwissenschaften» seit 1703 gebräuchlich und der Terminus «Geisteswissenschaften» erst seit 1850. In den Naturwissenschaften werden die experimentell geprüften und technisch erzeugten Dinge zu Sachwelten. Der Mensch wird zum Sachverständigen. Das was ist, wird zum exakten Objekt, zum technischen Instrument, zum industriellen Produkt, zur ökonomisch kalkulierten Ware. In der modernen Welt wird schneller und immer mehr versachlicht, auch die Architektur und ihre Produktionsweisen. Die geschichtliche Herkunft der Sachen gerät in Vergessenheit und damit zu einem menschlich schwerwiegenden Verlust. Die Geisteswissenschaften helfen durch die Vermittlung von Traditionen die Modernisierung auszuhalten und ermöglichen dadurch die Modernisierung. Die Geisteswissenschaften erzählen Geschichten. Und mit dem Geschichtenerzählen kompensieren sie die Sachbehandlung durch die Naturwissenschaften. Die Geschichten machen für die Farben der Welt empfindlich; die Geschichten bewahren die Erinnerung daran, was in der Vergangenheit gegenüber heute anders und gleich war; die Geschichten geben in der Mehrdeutigkeit unserer Welt eine Orientierung. Die Geisteswissenschaften erzählen von der Vieldeutigkeit und den Widersprüchen. Geschichten haben nicht die Eindeutigkeit und die Widerspruchsfreiheit der Naturwissenschaften zum Ziel. Ihr Ziel ist es, von der Vieldeutigkeit der Geschichte und der Sachen zu erzählen.

Deshalb gehört das «Standbein» der Architektur den Geisteswissenschaften zu. Diese Einsicht ist durch jene Studenten gewonnen, die in ihrem Denken, ihrer Arbeit und ihren Projekten völlig anders reagieren als ich selbst, die anderes erfahren, erwarten und erfinden, als was ich selber erfahren, erwarten und erfinden kann oder will. Sie erleben die Geschichte und Gegenwart und ihre Geschichten anders als ich. Ihre Geschichten unterscheiden sich nach ihrem Jahrgang und ihrer Herkunft. Deshalb erfahre ich von den Studenten immer wieder neue Geschichten, und ich bin neugierig auf sie. Gleichzeitig erfährt jeder Lehrer, wie jeder neuen Studentengeneration vor kurzem noch gültige Geschichten unbekannt sind. Als Lehrer steht man so im Wasser nahe dem Ufer, an das immer neue Wellen schlagen, von denen zunächst keine die Herkunft der anderen kennt und die sich erst im Zurückfluten begegnen.

Hat die Architektur ihr «Standbein» in den Geisteswissenschaften, dann steht – um beim Bild der klassischen Menschendarstellung zu bleiben – ihr «Spielbein» in den Naturwissenschaften und den technischen Wissenschaften. Aber dieser Vergleich wäre schon die Einleitung zu einem neuen Thema. *F.F.*

Veränderte und gekürzte Fassung der Schlussvorlesung am 13. Januar 1988 an der ETH Lausanne. La version française est publiéer dans: Franz Füeg. Apprendre à enseigner l'architecture. Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, 1987.

* Architekten. Skizzen zu einem Berufsbild, in Franz Füeg, Wohltaten der Zeit, Niederteufen 1982, S. 164–182 (verfasst 1970).