

**Werner Seyfert**

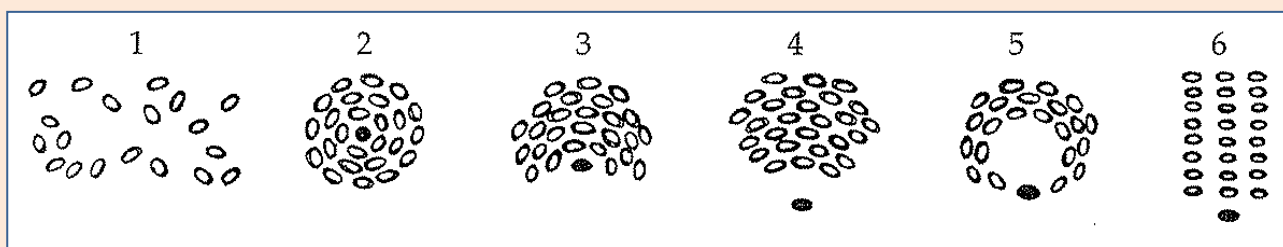
## **Der Klassenraum in Entwicklung**

Architekt und Kollegium auf der Suche nach altersstufengemäßen Raumformen  
Aus: Erziehungskunst 7/8 1996

Wie die Untersuchungen Christian Rittelmeyers über die Wirkung von Schulbauformen auf die Schüler zeigen, ist gegenüber der öden Monotonie vieler traditioneller Schulbauten schon mit lebendigen, organischen Gestaltungen viel gewonnen. Im Bereich der Waldorfschulen, in deren Lehrplan und Methodik die geistig-seelisch-leibliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine so entscheidende Rolle spielt, lag es nahe, noch einen Schritt weiter zu gehen und zu fragen: Können wir Raumformen finden, welche speziell auf die Altersstufen der Jahrgangsklassen<sup>1</sup> abgestimmt sind und die individuelle wie soziale Entwicklung der Schüler helfend begleiten? Erste Ansätze hierzu gab es bereits in den fünfziger Jahren in einem Kreis Stuttgarter Architekten (Skizzen von Felix Durach) und anlässlich einer Ausschreibung der Kasseler Waldorfschule. In den sechziger Jahren wurde die Fragestellung von dem ehemaligen Waldorfschüler Werner Seyfert aufgegriffen, als er von der Rudolf Steiner Schule Bochum mit der Planung eines vollständigen Neubaus beauftragt wurde. Er wollte, wie er in einer ersten Ideenskizze für das Kollegium schrieb, durch Beobachtung und im Gespräch mit den Pädagogen eine Anschauung von den Schülern, den Lehrern und dem Unterricht, von der äußeren und inneren Tätigkeit und dem Raumgefühl der Menschen gewinnen: »Aus dieser Anschauung heraus und der dabei gewonnenen vertieften Empfindung, die bei diesem Vorgehen immer mehr mit Bewusstsein durchdrungen wird, können sich Formtendenzen für die Gestaltung der Klassenräume ergeben.« Im Folgenden bringen wir zunächst Auszüge aus dieser Ideenskizze, dann einen Rückblick Seyferts auf seine spätere Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Freien Waldorfschule Heidenheim. Red. EK.

### Ideenskizze für die Klassenraumformen in Bochum

Bei einer Klasse sammelt sich eine Gruppe von Menschen um einen Mittelpunkt. In der einfachsten und zwanglosesten Weise geschieht dies, wenn zum Beispiel auf einem Schulhof die zerstreuten Schüler (Zeichnung 1) sich um einen Lehrer zusammenscharen.



Graphisch vereinfacht lässt sich das folgendermaßen darstellen: Die Schüler umringen den Lehrer, sei es, weil sie eine große Sympathie zu ihm haben, eine Mitteilung von ihm erwarten oder Fragen an ihn richten (2). Besonders die kleinen Kinder werden stark zum Mittelpunkt drängen und ihn umschließen. Wenn sich nun der Lehrer aktiv an die Schüler wendet, sie anspricht, so verändert sich die Gruppe, die Schüler werden ihre aktive Seite, ihr Gesicht, der aktiven Seite des Mittelpunktes zuwenden, und es entsteht ungefähr eine Formation wie in Bild 3 dargestellt. Kleinere Kinder werden sich dabei noch mehr wie eine Traube um den Lehrer hängen. Sie wollen ihm möglichst nahe sein, ihn anfassen oder

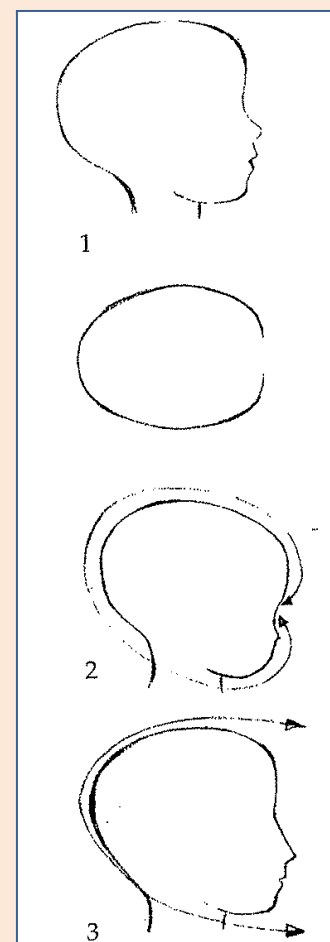
<sup>1</sup> Da es in der Waldorfschule kein Sitzenbleiben gibt, sind die Klassen altersmäßig homogener als in der Regelschule.

unmittelbar fühlen, was von ihm ausgeht. Ältere Schüler werden mehr Distanz wahren. Sie wollen den Lehrer möglichst von vorn sehen, und ihr Interesse richtet sich mehr auf das, was er sagt. Je sachlicher die gegenseitige Beziehung wird, umso stärker wird sich die Gruppe ausrichten: Durch diese Straffung wird die gemeinsame Bewegungsrichtung der Gruppe, ihre Aktivität ausgerichtet und stärker. In den oberen Klassen werden die Schüler immer eigenständiger und reifer. Wenn sie mit dem Lehrer ins Gespräch kommen, so kann sich etwa Gruppierung 4 ergeben. Damit sind einige Gruppierungen aufgezeichnet, wie sie sich natürlicherweise unter dem Einfluss des Lehrers, aber ohne Zwang ergeben. Bei einer natürlichen Stellung werden sich stets die Schüler auf den Lehrer ausrichten, oder es wird sich ein Kreis (5) bilden. Stellung 6 ist unnatürlich: Diese Ausrichtung ist uniform und hemmt den unmittelbaren menschlichen Kontakt. Es ergibt sich das Bild einer geordneten Masse, aber nicht dasjenige von sich frei gruppierenden Individualitäten.

Die ersten fünf Skizzen geben in ihrer Reihenfolge typische Gruppierungen der Kinder und Jugendlichen in den aufeinanderfolgenden Altersstufen wieder.

## Die Entwicklung der Körperformen

Der Mensch erlebt ein Bauwerk in Bezug auf seine Körpergröße, seine Körperform und seine Körperhaltung. So kann man eine unmittelbare Formbeziehung zwischen den Kindern und dem Klassenraum erhalten, wenn man die Entwicklung der Körperformen betrachtet. Beim Säugling ist die kugelige Form des Kopfes dominierend, alles Übrige hängt noch sehr unentwickelt daran. Dann erhält der Leib mehr Fülle, während die Gliedmaßen noch länger zurückbleiben. Bei Schuleintritt weichen die Proportionen zwar von denen der Erwachsenen ab, machen aber doch auf ihrer Stufe einen harmonischen Eindruck. Die Körperformen sind alle noch sehr rundlich und im Einzelnen gegenüber ihrer späteren Entwicklung noch nicht sehr differenziert. Der Kopf ist noch betont; er hat in diesem Alter noch eine geschlossene Formung. Seine Formen zeigen noch nicht sehr viel Aktivität nach außen. Die Körperformen werden bis etwa zum 12. bis 14. Lebensjahr immer langgezogener, dünner, eckiger. Besonders die Gliedmaßen werden länger. Die Körperformen der Jugendlichen wirken unausgeglichen; auch die Körperhaltung und die Bewegungen sind unharmonischer. Danach entwickeln sich Mädchen und Jungen unterschiedlich. Bei den Mädchen bildet sich meist langsam eine gewisse Fülle, die Bewegungen werden anmutiger, die Proportionen harmonischer. Bei den Jungen entwickeln sich mehr die Muskulatur der Gliedmaßen und der Brustkorb, während das Gesicht häufig noch sehr schmal bleibt. Die Formen werden energievoller, differenzierter. Ein zwanzigjähriger junger Mann ist, im Ganzen gesehen, meist noch sehr schmal. Er bekommt erst später mehr Volumen und harmonischere Proportionen.



Die Kopfform des Menschen drückt seine Eigenarten besonders stark aus. Betrachtet man ihre Entwicklung näher, so ergibt sich daraus noch weiterer Aufschluss.

Der Kopf eines Kleinkindes (1) zeigt, wie die Formbewegungen, die von der geschlossenen Form des Hinterkopfes nach vorn gehen, sich vorn wieder zusammenschließen. Die Formen verharren auch vorn noch ganz im Kugeligen. Die Gesichtsformen öffnen sich noch nicht.

Dann differenzieren sich die Gesichtsformen etwas, doch öffnen sie sich auch bis zum siebten Lebensjahr nur wenig. Die Gesamtformen sind zu diesem Zeitpunkt noch sehr verhalten und rundlich. Der Kopf erscheint in diesem Alter in seiner Geschlossenheit harmonisch.

Kopfform 2 kann etwa ein Kind in den untersten Klassen haben. Besonders bei diesem Kopf zeigen sich, von der Seite betrachtet, ähnliche Formtendenzen, wie sie ein Raum im Schnitt aufweisen könnte, in dem Menschen nach vorn ausgerichtet sitzen. Vorn erhebt sich steil die Stirn, geht mit einer starken Krümmung in die flach nach hinten gewölbte Schädeldecke über, die weiterleitet in die abschließende bergende Form des gerundeten Hinterkopfes. Von oben gesehen hat man eine Formbeziehung zu einem sehr bergenden Grundriss. Die aufnehmende runde Form des Hinterkopfes öffnet sich nach vorn, wo diese Bewegung wieder aufgefangen und mit der leicht gewölbten Stirn wieder abgeschlossen wird.

Die Bewegungsrichtung der Kopfform geht von hinten nach vorn. Man kann aus dieser Gesamtform, in der sich vorn die Augen öffnen, auch gut empfinden, dass das Sehen ein aktiver Vorgang ist, dass sich zum Beispiel jemand umwendet, wenn er von einem Blick getroffen wird. Außerdem hat der Kopf aber auch eine aufnehmende Form für Dinge und Eindrücke von vorn.

Dies zeigt sich besonders an der Kopfform eines Jugendlichen (3). Die beim Kind noch verhältnismäßig geschlossene Kopfform reißt beim Jugendlichen vorn regelrecht auf. Die Gesichtszüge werden markanter. Erst im späteren Alter wird die Gesamtform wieder geschlossener und harmonischer.

## Soziale Zusammenhänge in den verschiedenen Altersstufen

Ich möchte die bis jetzt gewonnene Anschauung über das Kind und den Jugendlichen noch durch eine kurze Betrachtung der sozialen Zusammenhänge in den verschiedenen Altersstufen ergänzen.

Das Kleinkind bleibt nach seiner Geburt noch eng in dem Umkreis seiner Mutter und der Obhut der Familie. Etwa ab dem dritten Lebensjahr kann es begrenzt den engen Kreis seiner Familie verlassen, um sich zum Beispiel im Kindergarten zum Spiel mit anderen Kindern zu treffen. Das kleine Kind lebt in inniger Verbundenheit mit seiner Umwelt, von der es sich noch nicht persönlich distanziert. Es ahmt die Umwelt und deren äußere und innere Verhaltensweise nach, was sich bis in seine Körperformen hinein auswirkt.<sup>2</sup>

Mit dem siebten Lebensjahr, dem Eintritt in die Schule, kommt es zum ersten Mal in einen etwas größeren Lebenskreis, wo es, zunächst nur in bescheidenem Ausmaß, ein selbständiges Glied in einer größeren Gemeinschaft wird und schon mit kleineren Aufgaben betraut wird. Sein Blick für die Welt wird offener, doch der unmittelbare Kontakt mit der Umwelt lockert sich. Langsam beginnt die Eigenständigkeit.

Mit dem vierzehnten Lebensjahr, mit dem Abschluss der Pubertät<sup>3</sup>, die man ja auch als Erdenreife bezeichnet, ist die kindhafte Einheit mit der Umwelt gesprengt, der Schritt in die Freiheit und damit in die Einsamkeit vollzogen. Der junge Mensch sieht sich der Polarität von innen und außen gegenübergestellt. Die Aktivität, die bisher mehr nach innen gerich-

---

<sup>2</sup> Vgl. Rudolf Steiners Schrift »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« (zuerst 1907; wiederabgedruckt in GA 34 und Einzelausgaben). Mit dem Einfluss der Umgebung auf die Formung des Körpers ist besonders die Ausformung des Gehirns gemeint.

<sup>3</sup> Hier wohl im Sinne von »Geschlechtsreife« gebraucht.

tet war, wendet sich jetzt mehr seiner Umwelt zu; er wird in ihr jetzt stärker tätig und öffnet sich ihr mehr. So kann er zum Beispiel von diesem Zeitpunkt ab eine Lehre beginnen. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt wächst das Selbstbewusstsein des Jugendlichen, er wird immer eigenständiger und hat in seinem neunzehnten Lebensjahr, wenn er die Waldorfschule verlässt, die Möglichkeit, sich anfänglich von seinem eigenen Standpunkt aus, selbständig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.

Über die Eigenart des Unterrichts und die Tätigkeit des Lehrers ergibt sich unter anderem ein guter Aufschluss aus der Schrift »Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule«, bearbeitet von Caroline von Heydebrand. Die dort gemachten Ausführungen müssen ebenfalls in diese Betrachtung einbezogen werden.

## Von den Phänomenen zur künstlerischen Gestaltung

Es kann sich nun nicht darum handeln, nach solchen Betrachtungen sich die passenden Raumformen auszudenken. Solche Formen wären dann intellektuell ausgeklügelt und würden auch in den Schülern hauptsächlich den Intellekt ansprechen, denn die Bauformen sprechen immer die Bereiche im Menschen an, aus denen heraus sie selbst entstanden sind.

Vertieft man die möglichst umfangreiche Anschauung von den lebendigen inneren und äußeren Vorgängen immer mehr, so können sich die Phänomene selbst aussprechen. Das können sie umso besser, je mehr es einem gelingt, in einer lebendigen Anschauung zu bleiben, und man diese nicht in starren Begriffen ersterben lässt. Wenn man diese Untersuchung so zu handhaben versucht, dann kann man als Ergebnis nicht ein mechanisch anzuwendendes Rezept haben, sondern es wird sich eine Vielfalt von lebendigen Gesetzmäßigkeiten aussprechen, die man immer wieder zu neuen Formen, zu einer lebendigen Einheit zusammenfassen kann. Es geht nicht darum, solche Gesetzmäßigkeiten zu wissen, sondern darum, dass sie in einem leben. Dann kann man die Raumformen aus einer lebendigen und vertieften Empfindung heraus künstlerisch entwickeln. Diese Formen werden dann einen tiefen, lebendigen und fördernden Einfluss auf die Menschen haben.

Nach dem bisher Dargestellten wäre es immer noch möglich, zum Beispiel gewissen Eigenarten eines Kindes nachzugehen und aus durchaus echten Empfindungen angemessene Formen zu entwickeln, die jedoch Eigenschaften des Kindes fördern, welche es für seine weitere Entwicklung überwinden soll. Da jedoch die Empfindungen aus einer Anschauung gewonnen werden, steigen sie nicht aus einem unbestimmbaren Dunkel auf, sondern sind mit Bewusstsein durchdrungen. Je mehr man die Empfindungen und die Formen, die dabei entstehen, im Bewusstsein erfassen kann, umso klarer werden einem die Kräfte, die in den Formen wirken, und damit auch die Einflüsse, die sie ausüben.

Ich habe mir erlaubt, auf die Methodik näher einzugehen, die ich bei dieser Untersuchung anzuwenden versuchte, bei der ich so verfahren wollte, wie ich Goethes Anschauungsweise bis jetzt verstehen konnte. Ich möchte damit anregen, die Entwicklung der Raumformen weiterzuverfolgen, da es sich bei diesen Ausführungen lediglich um einen ersten Versuch, um erste Schritte auf einem Weg handelt, der noch weiterverfolgt werden müsste. An dieser weiteren Bearbeitung sollten sich auch die Lehrer beteiligen. Sie werden besonders bei der Erweiterung und der Vertiefung der Anschauung von den Schülern und dem Unterricht einen Beitrag leisten können. Die Formen könnten dann hauptsächlich in einer Zusammenarbeit von Architekten, Plastikern und Malern entwickelt werden, während sich die Lehrer wieder bei der anschauenden Betrachtung der Formen zu ihrer Weiterentwicklung beteiligen könnten.

## Gruppierungs- und Formtendenzen

Für die differenzierte Gestaltung der Klassenräume ergaben sich mir zunächst die oben dargestellten Formtendenzen.

Der Raumabschnitt, in dem die Schüler sitzen, sollte stets eine nach vorn sich öffnende Tendenz haben, da sich die Schüler aller Altersstufen nach vorn zum Lehrer öffnen sollten. So werden sich die angedeuteten Formtendenzen mit einem nach vorn sich öffnenden Trapez überlagern.

Will man die Schüler und Lehrer im Raum gruppieren, so kann man nicht einfach eine Gruppierung übernehmen, wie sie sich im Freien ergibt. Wenn eine Gruppe von Menschen sich in einen Raum begibt, wird sie sich straffer gruppieren als im Freien. Der Raum hat eine ordnende Wirkung. Wenn man steht, verändert man seine räumliche Beziehung zu den anderen und dem Raum häufiger und leichter, als wenn man sitzt. Man ist bewusst oder unbewusst beim Sitzen stärker bemüht, sofort seinen richtigen Platz in der Anordnung der Gruppe einzunehmen. Dadurch wird die Gruppierung nochmals straffer. Die Verwendung von Zweier-Bänken oder Tischen wird das Bild ebenfalls strenger machen. Gegenüber der Gruppierung im Freien kommt noch hinzu, dass im Freien die Form der seitlichen und rückwärtigen Begrenzung verhältnismäßig belanglos ist, während im Raum diese Begrenzung durch die Wände markiert wird, deren Stellung einen starken Einfluss auf die Gruppe hat. Man wird daher die anfangs skizzierten Gruppierungstendenzen und die danach aufgezeichneten Formtendenzen der Räume zusammenbringen müssen, entweder indem man sie zur Deckung bringt oder zum Teil gerade in Gegensatz stellt.

Die Formung der Klassenräume ist zwar bei eingeschossiger Bauweise leichter zu lösen, jedoch auch bei einer zwei- oder dreigeschossigen Bauweise durchaus zu bewältigen. Ich habe es einmal folgendermaßen versucht: Für die zentraleren Räume bin ich von einem kürzeren Trapez und für die gestreckteren Räume von einem längeren Trapez als gemeinsamer Grundform ausgegangen. Diesen Trapezen kann man einen völlig verschiedenen Formcharakter durch geringe Abänderungen geben, die es noch zulassen, die verschiedenen Räume übereinander zu bauen. So kann man zum Beispiel auf der Grundlage des kurzen Trapezes über den Räumen der ersten bis dritten Klasse die Räume der zehnten bis zwölften Klasse bauen, da lediglich im vorderen Bereich eine kleinere Auskragung der Decke erforderlich ist, was statisch keine Schwierigkeiten macht.

Zu der Betrachtung der Grundrisse ist noch zu sagen, dass die Formen bei einem gebauten Raum anders wirken als auf der Grundrisszeichnung. So wirken zum Beispiel Schrägstellungen auf der Zeichnung härter, ein Knick, der durch zwei sich flach schneidende Wände entsteht, rundet sich aus. Ein polygonaler Raum, der eine Tendenz zum Runden hat, erscheint in seiner Gesamtform viel runder als auf der Zeichnung.

Baut man die skizzierten Klassenräume <sup>4</sup> in das Schulgebäude ein, so werden sich die Raumformen je nach den Zusammenhängen mit den Nachbarräumen noch verändern. Dies gibt Gelegenheit, manches zu verstärken, was in der Skizze der Formtendenzen angedeutet wurde. Für die mittleren Klassen könnte man zum Beispiel eine leichte Asymmetrie erreichen. Die Räume im Obergeschoß unter dem Dach werden konstruktiv mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die Decke bieten. Dadurch könnte man gerade in den oberen Klassen die Decke leicht nach vorn ansteigen lassen. So wird jeder Raum auch auf den räumlichen Zusammenhang im Schulgebäude eingehen, um nicht isoliert darin zu stehen.

---

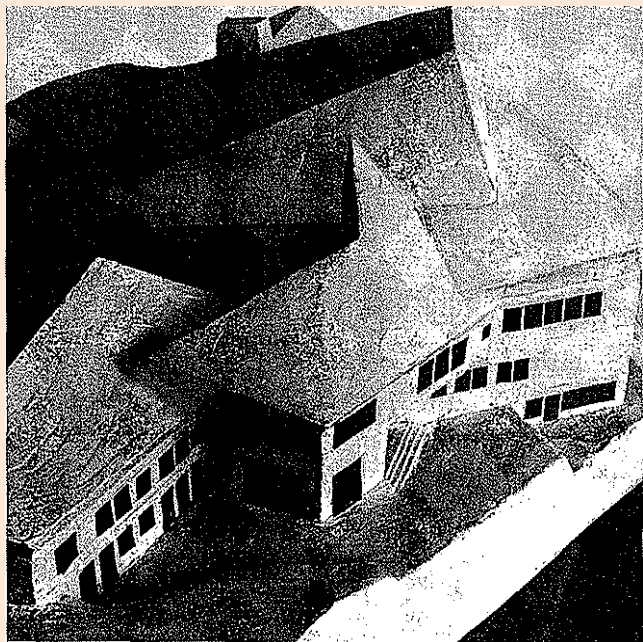
<sup>4</sup> Die Raumskizzen wurden hier weggelassen, da entsprechende Grundrisse im zweiten Teil dieses Beitrags (über Heidenheim) abgebildet werden (auf S. 763). *Red.*

## Zusammenarbeit mit dem Kollegium in *Heidenheim*

Der Bauplatz für den Neubau in Heidenheim: ein alter Steinbruch, ein wildes Gelände am Hang. Viel Bruch und Abraum mussten weggeschafft werden, bis wir auf den Fels kamen, auf dem wir bauen konnten. Gemeinsam mit der Stadt zerbrachen wir uns den Kopf: Wohin mit den Massen? Dabei ergab sich, dass wir für die benachbarte Albert-Schweitzer-Schule Sportanlagen in Rohplanung anlegen konnten.

Um das Bauprogramm rangen das Lehrerkollegium auf der einen Seite, der Vorstand und wir Architekten auf der anderen Seite manchmal heftig, doch immer sachlich. Es galt das Motto, man müsse zuerst untersuchen, was der notwendige Lebensraum für den vielfältigen Unterricht und die Aktivitäten der Waldorfschule und des Kindergartens ist. Dann, in einer zweiten Phase, sollte festgestellt werden, was sich davon realisieren ließ.

Die anschließende Planungszeit war für die vielen Beteiligten ein fruchtbarer Entwicklungsweg, für manche vielleicht sogar ein glückliches Erlebnis. Zuerst ging es darum, an Geländemodellen die Baumassen auf dem Grundstück zu verteilen und sie in ihrem Grund-Duktus in die Landschaft einzufügen. Dann wurde in vielen langen Sitzungen Raum um Raum durchgearbeitet. Penetrant befragten wir die Lehrer nach ihren pädagogischen Notwendigkeiten. Vieles, was sonst stärker in der Empfindung lebt, musste mehr ins Bewusstsein gehoben werden. Man darf sagen, dass die Lehrer uns sehr viel vermittelten, während sie sich in das Fachgebiet Architektur einarbeiteten. Sie taten das in so starkem Maße, dass sie beim Modellieren z. B. der Klassenräume teilweise die besseren Modelle machten als wir Architekten.



Das Modell der Heidenheimer Schule

Am Beispiel der Klassenräume kann einiges über die Art der Zusammenarbeit näher erläutert werden. Es wurde davon ausgegangen, für das in der Waldorfschule wichtige Prinzip der Jahrgangsklassen die für verschiedene Altersstufen angemessenen Raumformen zu suchen. Als erste Arbeitsstufe wurde in gemeinsamen Gesprächen untersucht, welche Eigenarten die Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Entwicklungsstufen haben und wie man darauf pädagogisch eingehen soll.

Überlegungen zur Gruppierung der Kinder und Jugendlichen im Raum, praktische Unterrichtserfordernisse, Betrachtungen zu Raumwirkungen führten über viele vergleichende Skizzen, Zeichnungen und Modelle zu den heutigen Formen, wobei mich im Werden manches Ergebnis, besonders bei den oberen Klassen, überraschte, so wie es sich aus dem gemeinsamen Prozess ergab.

## Raumformen für die Jahrgangsklassen

Die *erste* und *zweite* Klasse hat noch eine stark bergende und behütende Raumform. Im Gegensatz zum Kindergarten, bei dem wir runde Wände gebaut haben, ist hier die runde Grundtendenz der Räume durch eckige Umgrenzungen umbaut. Zuviel runder Charakter

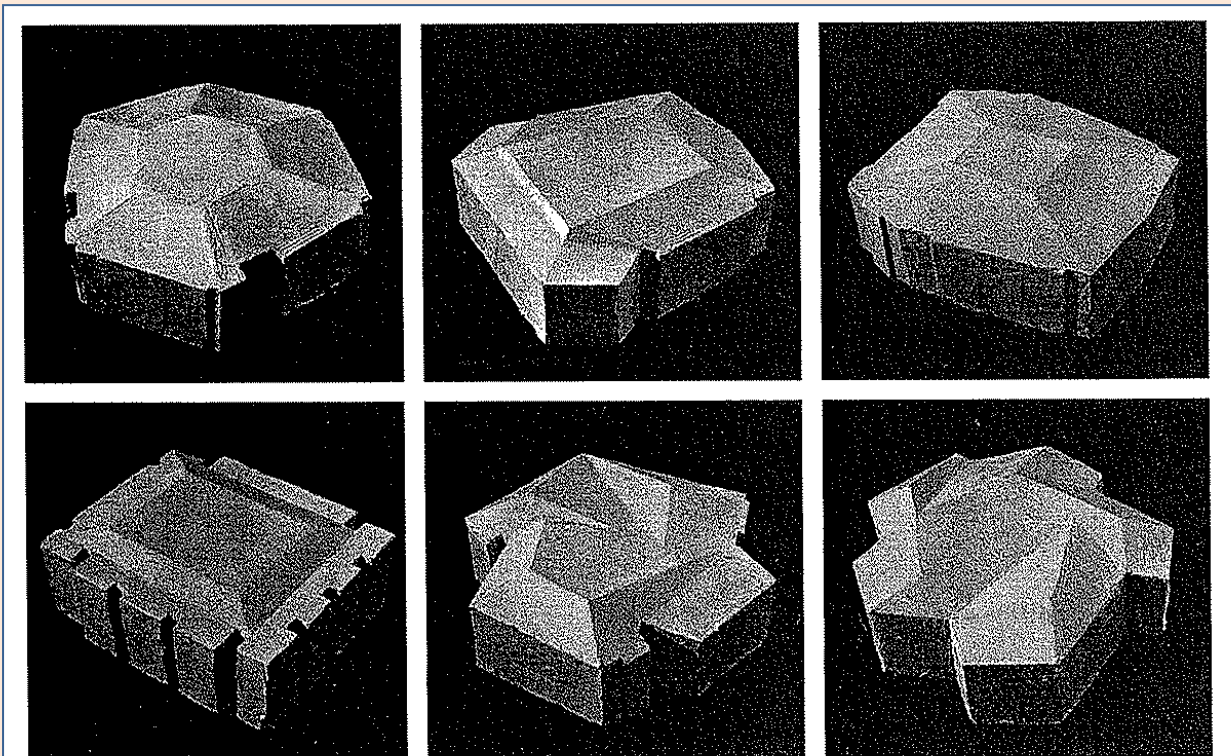
würde hier die Kinder zu sehr ins Träumerische bringen; das Kantige, Eckige führt mehr zum Bewusstsein. Dieses erste Hinführen ist in beiden ersten Klassen gewollt.

In der *dritten* und *vierten* Klasse, die noch etwas mit den beiden ersten Klassen verwandt sind, ist der vordere Bereich mit Lehrer und Tafel stärker betont. Das heißt, das Lernen wird mehr herausgestellt. Die Harmonie zwischen Lehrer und Kindern, das Beieinandersein in der meist gegenseitig liebevollen Grundstimmung der ersten beiden Klassen, ist zwar noch nicht aufgehoben, doch die Gegenüberstellung Lehrer und Schüler tritt schon stärker hervor.

Für die *fünfte* Klasse versuchten wir, einen Raum zu planen, der eine andere, aus der sachlichen Arbeit kommende Harmonie fördert, die nicht mehr nur aus der persönlichen Beziehung stammt wie vorher.

Mit der *sechsten* Klasse kommt bei den meisten Kindern alterstypisch mehr Härte in den Schulalltag. Das steigert sich zur *siebten* Klasse hin. Was bei den Kleineren mehr aus dem Spieltrieb kommende Streiche sind, entwickelt sich zur Konfrontation mit der Umwelt, d. h. in der Schule mit dem Lehrer.

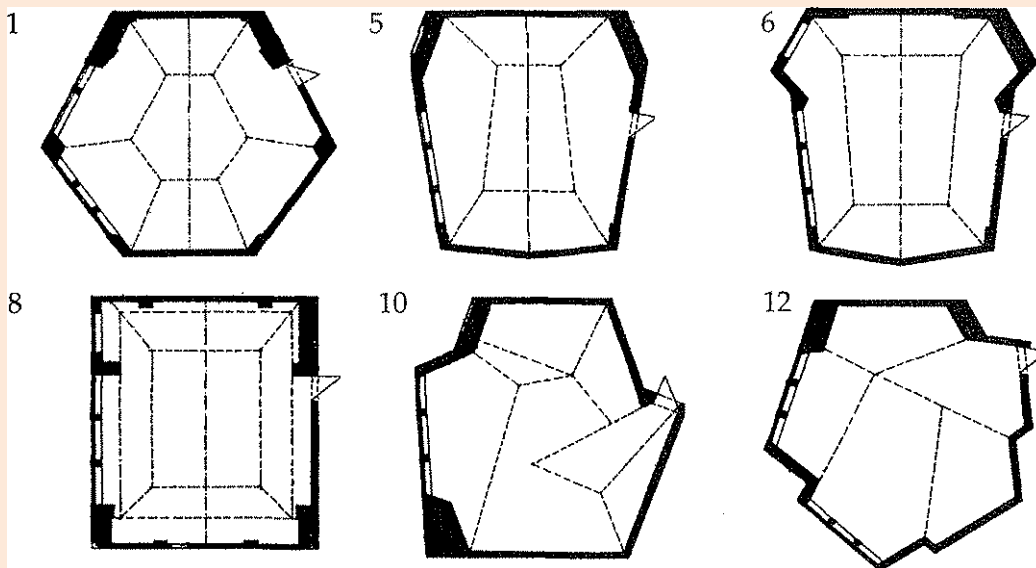
Auch wenn sich die Konfrontation in der *achten* und *neunten* Klasse noch verstärkt, so muss man darin einen notwendigen Prozess des Ablösens kindlicher Bindungen und der Verselbständigung sehen, nicht selten verbunden mit Vereinsamung. Der Lehrer wird nicht ohne aus der Sache entspringende »Autorität« zurecht kommen (womit nichts Autoritäres gemeint ist). Diese Autorität kann man natürlich nicht mit dem Bauwerk liefern, doch kann man sie unterstützen, z. B. durch senkrechte Formen im Bereich des Lehrers, das räumliche Betonen seiner Zone in der sechsten, siebten und achten Klasse.



Die Tonmodelle der Klassen 1, 5, 6, 8, 10 und 12

Während der Raumabschnitt, in dem die Schüler sitzen, sich in der *sechsten* Klasse noch locker öffnet, konzentriert sich dieser in der *siebten* Klasse zum Lehrerbereich hin. Unterschwellig erlebt das Kind hier verstärkt »Führung«. Zu den harten Pfeilern in der *achten*

Klasse kann man im Bilde sagen, dass zusammenhaltende, aufrichtende und etwas drückende »Korsettstangen« eingezogen sind.



Die Grundrisse der Klassen 1, 5, 6, 8, 10 und 12

Die *neunte* Klasse ist ein Fünfeck und damit, im meist unterbewussten Erlebnis, eine besonders harte, aber auch klare Form.

Bei der *zehnten*, *elften* und *zwölften* Klasse vollzieht sich ein grundlegender Wandel der Formen. Die vorausgehenden Klassen sind alle symmetrisch aufgebaut. Diesen Formen ist gemeinsam, dass sie stärker von außen den Menschen formen und ihm Halt geben. Verzichtet man auf diese Hilfestellung, so muss der Einzelne aus sich heraus aktiv Halt und Orientierung entwickeln. Die Jugendlichen entwickeln sich jetzt hin zu selbständiger Verantwortlichkeit. Aus dieser Haltung heraus lernen sie auch anders. Der Lehrer wird immer mehr ein Erster unter Gleichen, bis die Schüler zuletzt vollwertig in der Gesprächsrunde mit dem Lehrer stehen. Die Gesprächsrunde darf man als eine auf die Sache gegründete Gemeinschaft bezeichnen. Das Behütende der ersten Klassen würde nun als aufdringliche Betulichkeit wirken, die Konfrontation der Mittelstufe wäre ein Verschleppen des Pubertären; hier entwickelt man sich zu der Eigenständigkeit in der Gemeinschaft, deren man in den der Schule nachfolgenden Lebensabschnitten so dringend bedarf. Dazu gehört die räumliche Umgebung als Klassenraum, welcher diese Haltung herausfordert.

Das alles lässt sich in diesem Rahmen nur andeuten. Wieweit sich das Erarbeitete in der Praxis bewährt, muss sich erweisen. Manches ist aus der besonderen Eigenart der Menschen der Schwäbischen Alb bedingt - also nicht die allgemein gültige Lösung. Nur ein Bemühen, das fortgesetzt werden muss, einiges vereinfachend, anderes klarer ausprägend. Jede Schule ist eine Individualität, dementsprechend muss um den Aufbau des Qualitativen gerungen, müssen dafür angemessene Formen gefunden werden.

## Gemeinsame Nutzung mit den Heidenheimern - der Saal

Als wir das erste Mal Gelegenheit hatten, Pläne und Entwurfsmodelle dem Planungsamt und dem Oberbürgermeister vorzustellen, lag der Hauptanstoß in dem herzlichen Ton seines kurzen Kommentars: »Ich bin ja Laie, aber mir gefällt's, wie das auf die Landschaft



eingeht und nicht als starrer Klotz dasteht.« Durch diese positive Aufnahme ermuntert, traute ich mich, in einem nachfolgenden Gespräch einen Vorschlag zu machen, dass die Schule auch als kulturelles Zentrum einer Gemeinde oder eines Ortsteils genutzt werden sollte. Aus inhaltlichen und wirtschaftlichen Gründen wäre es sinnvoll, die Räume z. B. des handwerklichen und künstlerischen Unterrichtes für Freizeitaktivitäten der Heidenheimer zu nützen, desgleichen Turnhalle und Gymnastikräume, alle Räume zusammen mit Speisesaal für Tagungen oder Kongresse. Nicht zuletzt aber den großen Saal mit Bühne für öffentliche Theateraufführungen, Konzerte und Vorträge.

Dem Saal mit ca. 650 Plätzen kommt damit doppelte Bedeutung zu: als Zentrum der Schule und für Öffentliche Veranstaltungen. Von außen gesehen, ist er so in das Gebäude eingefügt, dass die Eigenschaft eines Kulminationspunktes sinnfällig wird. Innen haben wir einerseits die praktischen Belange, z. B. der Bühne, auch mit der Württembergischen Landesbühne und den Stuttgarter Philharmonikern abgestimmt, andererseits ist der Saal unter anderem für die soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von besonderer Bedeutung.

Das Gemeinschaftserleben soll nicht nur die im Saale sitzenden Schüler umfassen, sondern auch die auf der Bühne handelnden. Das erfordert architektonisch, dass eine übergeordnete räumliche Einheit von Saal und Bühne erreicht wird. Der erste Schritt dazu ist, dass man keine Guckkastenbühne baut; vielmehr müssen beide akzentuierten Raumteile fließend ineinander übergehen. Als zweiter Schritt ist es notwendig, auch die Bühne aus festem Material zu bauen. Mauert oder betonierte man jetzt einfach Wände hoch, so würden diese bei den Dimensionen der Bühne erdrückend und erstarrend auf das lebendige Geschehen wirken. Künstlerische Gestaltung ist ein Mittel, diese Wirkung der »Masse« zu überwinden, plastische Formen können sie verlebendigen.

Den ansteigenden Zuschauerraum haben wir, z. T. mit Brüstungen, in fünf Felder gegliedert, auf diese geht die Formung der Wände und der Decken ein. 650 Menschen können auch eine schwer zu erfassende Masse geben. Die Erfassbarkeit ist wichtig, um ein inneres Verhältnis herstellen zu können und den Eindruck von Anonymität nicht aufkommen zu lassen. Dazu soll die Gliederung dienen. Zum anderen wird es auch immer wieder Veranstaltungen geben, zu denen weniger Besucher kommen. Dabei füllen sich zuerst die vorderen Felder. Durch die deutlichen Zäsuren wird dann leichter vermieden, dass sich die Zuschauer in eine öde Leere verlieren. Erfahrungsgemäß wird auch die stärkere Gestaltung des Raumes einen solchen Eindruck nicht so leicht aufkommen lassen.

Zu dem bis jetzt andeutungsweise Ausgeführten wäre noch vieles zu ergänzen, so z. B. warum die Mal-, Zeichen- und Modellerräume eine möglichst anregende Atelier-Atmosphäre haben, weshalb einige Räume bewusst rechteckig geformt sind, wie versucht wurde, innen durchspüren zu lassen, dass das Haus am Berg gebaut ist. Weiter, wie Musiksaal und Eurythmiesaal hinter der Bühne als Bühnennebenräume mitgenutzt werden können und wie die Umkleide- und sanitären Räume der Turnhalle auch der Bühne dienen.

Zu erläutern wäre auch, aus welchem Grunde die inneren Verkehrsflächen und Flure möglichst erlebnisreich und vielgestaltig sind. Bei allem wurde weniger darauf geachtet, ob etwas »schön« ist oder ob es nicht gefällt. Es wurde immer versucht herauszufinden, was die angemessene und förderliche Raum- und Formwirkung ist. Eine meist über das Unterbewusste gehende Wirkung der Architektur, die man deshalb oft für nicht existent hält und recht wenig beachtet.