Anstöße und Berichte aus der „Pädagogischen Werkstatt"
Heft 7

Universität Lüneburg

Fachbereich
Erziehungswissenschaft
FB 1

Institut für Erlebnis-
pädagogik e. V. an der
Universität Lüneburg

Carola Haut-Grzonkowski
Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.)

Das Bauhaus

Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung

Mit Beiträgen von
Margret Kentgens-Craig
und Rainer K. Wick und
einem Vorwort von Carola
Haut-Grzonkowski und
Jörg W. Ziegenspeck

Lüneburg 2002

Carola Haut-Grzonkowski
Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.)

Das Bauhaus

Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung

Carola Haut-Grzonkowski
Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.)

Das Bauhaus

Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung

Mit Beiträgen von Margret Kentgens-Craig und Rainer K. Wick
und einem Vorwort von Carola Haut-Grzonkowski
und Jörg W. Ziegenspeck

Anstöße und Berichte aus der „Pädagogischen Werkstatt"
Heft 7

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Das Bauhaus : Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung / Carola Haut-Grzonkowski ; Jörg W. Ziegenspeck (Hrsg.). Mit Beitr. von Margret Kentgens-Craig und Rainer K. Wick. Und mit einem Vorw. von Carola Haut-Grzonkowski und Jörg W. Ziegenspeck. – Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik, 2002
(Anstöße und Berichte aus der „Pädagogischen Werkstatt" ; H. 7)
ISBN 3-89569-05-1

© 2002 Verlag edition erlebnispädagogik, Lüneburg, und Herausgeber

Gestaltung: Christoph Hegerath

Umschlag: Christoph Hegerath unter Verwendung eines Fotos der von Henry van de Velde 1904 bis 1911 errichteten Kunsthochschule in Weimar, 1919 bis 1925 Hauptgebäude des Bauhauses, und eines Fotos des Werkstattflügels des von Walter Gropius 1925 bis 1926 erbauten Bauhaus-Gebäudes in Dessau; Fotos: Louis Held und Rainer K. Wick

Fotos: Archiv Rainer K. Wick; Bauhaus-Archiv Berlin; Bauhaus-Universität Weimar; Herbert Brüne; Inge Brune; Itten-Nachlaß Zürich; Johannes-Itten-Stiftung Kunstmuseum Bern; Josef Albers Museum Bottrop; Margret Kentgens-Craig; Moholy-Nagy: Von Material zu Architektur, München 1929; Staatliches Bauhaus Weimar; Zeitschrift „bauhaus" 2,3/1928

Herstellung: Börje Halm, Wuppertal

Printed in Germany
ISBN 3-89569-051-1

Carola Haut-Grzonkowski
Jörg W. Ziegenspeck
Das Bauhaus.
Hochschuldidaktische Überlegungen
zu einer Ausstellung an der Universität Lüneburg
6

Margret Kentgens-Craig
Aufbau auf der Tradition?
Ein Diskussionsbeitrag zur Bauhausnachfolge im 20. Jahrhundert
15

Rainer K. Wick
Johannes Itten, Laszlo Moholy-Nagy und Josef Albers.
Protagonisten der Pädagogik am Bauhaus
24

Die Autoren
60

Die Schriftenreihe
„Anstöße und Berichte aus der ‚Pädagogischen Werkstatt'"
62

Carola Haut-Grzonkowski
Jörg W. Ziegenspeck

Das Bauhaus

Hochschuldidaktische Vorbemerkungen zu einer Ausstellung an der Universität Lüneburg

1.

Ich glaube nicht, daß Kreativität die Gabe einer guten Fee ist. Ich glaube, sie ist eine Fertigkeit, die wie Autofahren geübt und gelernt werden kann.
Wir halten die Kreativität nur für eine Gabe, weil wir uns nie bemüht haben, sie als Fertigkeit zu üben.
Edward de Bono

Seit dem Sommersemester 1997 wird unter der Überschrift „Pädagogische Werkstatt" regelmäßig im Fach Pädagogik ein Seminar angeboten, das der Projektmethode verpflichtet ist: Studentinnen und Studenten der vier Studiengänge des erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Lüneburg bereiten ausgewählte Themen so auf, daß die Ergebnisse (hochschul-)öffentlich vorgestellt werden können. Dabei wird konkret, daß sowohl der Prozeß als auch das Ergebnis zusammengehören; gewissenhafte Planung und gründliche Reflexionen tragen zu konkreten Resultaten wesentlich bei. Die Projekte selbst sollen möglichst fächerübergreifend angelegt sein und zudem ästhetischen Gesichtspunkten ausdrücklich Referenz erweisen, so daß die unterschiedlichen Aspekte dessen, was den erziehungswissenschaftlichen Fachbereich repräsentiert, zum Tragen kommen: die Themen erwachsen aus den Grund- und Fachwissenschaften, aus der Didaktik und Methodik, aus der Sozial- und Gesellschaftspolitik, aus Kunst und Kultur, Musik und Sport und – nicht zuletzt auch – aus dem Interessenspektrum der Studentinnen und Studenten.
Der damit beabsichtigte Akzent zur hochschuldidaktischen Innovation soll die Universitätskultur allgemein bereichern und zur lebendigen Interaktion von Lehrenden und Lernenden beitragen. Mit der Präsentation der Ergebnisse wird darüber hinaus und absichtsvoll auch eine Verbindung zwischen der Universität und ihrer Region hergestellt.
Dem Projektstudium wird zunehmende Bedeutung beigemessen; das Projekt wird u. a. in der neuen Prüfungsordnung des Landes Niedersachsen für Lehrämter (vom 22.04.1998) genannt und durch einen zu erbringenden Leistungsnachweis zum Bestandteil eines ordnungsgemäßen Studiums. Im Hinblick darauf dürfte das Anliegen des Seminars „Pädagogische Werkstatt" zukunftsrelevante Bedeutung innerhalb der Lehrerbildung besitzen. Bereits *vor* Erlaß dieser neuen Prüfungs-

ordnung der Projektmethode in der Lehrerbildung gezielt Aufmerksamkeit geschenkt zu haben, dürfte deutlich machen, daß partiell erkannt wurde, wo einerseits in der Praxis „der Schuh drückt" und wie andererseits den beobachteten Verkarstungstendenzen und dem Entwicklungsstillstand innerhalb der Hochschulen durch innovativen Gestaltungswillen – quasi individuell, ja fast privatim – konstruktiv begegnet werden kann. Wenn dann also ein Kurs offiziell bestätigt wird, der gegen manche Widerstände im Kollegenkreis durchgesetzt wurde, dann erfüllt das den Initiator natürlich auch mit Stolz, weil offensichtlich die „Zeichen der Zeit" richtig gedeutet wurden.

Die bisher bearbeiteten Projekte führten u. a. zu Tagungen und Workshops, zu Ausstellungen mit differenzierten Rahmenprogrammen, zu Vorträgen und Podiums-Diskussionen, nicht zuletzt auch zu Festen und Feiern. Die Themen bezogen sich z. B. auf reformpädagogische Aspekte („Summerhill", „Deutsche Landerziehungsheime", „Freie Schulen einst und heute", „Montessori-Pädagogik", „Freinet-Pädagogik" usw.), auf kulturell bedeutsame Komplexe (wobei z. B. musealen, literarischen, künstlerischen und musikbezogenen Fragestellungen höchst differenziert nachgegangen wurde) und nicht zuletzt auch auf erlebnispädagogisch, psycho-motorisch und entwicklungspsychologisch relevante Bereiche (z. B. „Lernen mit allen Sinnen", „Kinderzirkus", „Bewegungsbaustelle"). Wie nicht anders zu erwarten, führte die freie Wahl, die die Studierenden bei der Themenfindung und -benennung ihrer Projekte hatten, zu einem bunten Kaleidoskop von Verwirklichungen unterschiedlicher und höchst eigenwilliger Ursprungsideen.

Die zugrundeliegende erlebnispädagogische Idee basiert auf der Annahme, daß Menschen ganzheitlich angesprochen werden wollen: Herz, Hand und Verstand gehören zusammen und wollen gemeinsam aktiviert werden. Es ging also nicht darum, bei den Studierenden nach Begabungen, Motivationen und Interessen zu fahnden, sondern darum, sie zu begaben, zu motivieren und zu interessieren. Daß dies auch in der Universität gelingen kann, zeigen die z. T. hervorragenden Ergebnisse, die im Rahmen des Seminars „Pädagogische Werkstatt" erarbeitet und präsentiert werden konnten und die in den vergangenen Jahren immer wieder große Resonanz innerhalb und außerhalb der Hochschule erfuhren.

Einige wenige Projekte konnten auch in der Schriftenreihe „Anstöße und Berichte"[1] dokumentiert werden, die eigens dafür geschaffen wurde, um zu zeigen, was gelang, was möglich ist und was über den konkreten Anlaß hinaus bedeutsam bleibt. Studierenden Mut zu machen, auch Themen zu wählen, vor denen uns zunächst eher schwindelig wird, ihnen Mut zur eigenen Erprobung zu machen und ihnen letztlich eine gewisse Sicherheit durch die selbst gewonnenen Erfahrungen zu geben, ist ein wesentliches Motiv dieses hochschuldidaktischen Versuchs.

Die Verantwortung für die Präsentation der Projekte liegt bei den daran beteiligten Studierenden, was dazu führt, daß der

„Ernstcharakter", den die Projektarbeit trägt, allen von Anfang an deutlich wird. Wenngleich die „Federführung" des Seminars zwar letztendlich beim Leiter liegt, so soll dadurch die Eigeninitiative, die Risikobereitschaft und das Engagement der Studierenden nicht geschmälert werden.
Seit Juni 1998 steht im Dachgeschoß des Campus-Gebäudes 1 auf dem Lüneburger Universitätsgeländes ein Veranstaltungs-, Vortrags- und Ausstellungsraum zur Verfügung, der den Namen einer Hamburger Unternehmerin trägt, die den Ausbau tatkräftig ermöglichte und unterstützte. Das *„Helly-Bruhn-Braas-Centrum"* dient seit vielen Semestern primär der Projektarbeit, womit optimale räumliche Voraussetzungen geschaffen wurden.
Hier fand im Wintersemester 1998/99 auch jene Ausstellung und Veranstaltung statt, an die diese Publikation erinnert: *„Das Bauhaus. Kunst – Design – Pädagogik".*

2.

Es gab nicht ein Bauhaus, es gab verschiedene Orte, an denen von vielen Persönlichkeiten ... unterschiedlichste Ideen und Konzepte vertreten wurden – und das nicht ohne Auseinandersetzungen untereinander. Und es gab noch mehr neue Ideen, jenseits des Bauhauses: die Konstruktivisten, De Stijl, Le Corbusier ...

Walter Schoeller

Man kann sich – wie diese Publikation erneut veranschaulicht – dem Thema „Bauhaus" auf vielfältige Arten und Weisen nähern und steht dann in jedweder Richtung erneut in der Gefahr, ins Uferlose zu versinken. Nicht umsonst setzte Konrad Wünsche das Bauhaus mit einem vielschichtigen „historischen Projekt" gleich, welches in all seinen facettenreichen Erscheinungsformen versuchte, „das Leben zu ordnen".[2] Wer und was das Bauhaus war, kann nur exemplarisch und unter Berücksichtigung bewußt gewählter Schwerpunkte beschrieben und auf den jeweiligen Bedeutungsinhalt hin untersucht werden, zu vielfältig sind nämlich die inneren und äußeren Zusammenhänge, Strömungen, Entwicklungen, Sichtweisen und Interpretationen.
Trotz dieser Vielfalt gab es eine Grundidee, quasi ein Dach, unter dem sich alle Beteiligten vereinten. Diese Grundidee beinhaltete in erster Linie den Gesamtkunstwerk-Gedanken, der eng verbunden war mit dem erklärten Wunsch nach gesellschaftlicher und gestalterischer Veränderung und Weiterentwicklung der Welt.
Der Künstler sollte bewußt seine soziale Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft erleben und andererseits auch von dieser Gemeinschaft getragen werden. Die Ausbildung und das Schaffen der Künstler in das Industriezeitalter zu integrieren, war ein erklärtes Ziel des Bauhauses. Dabei sollte die trennende Unterscheidung zwischen „freier" und „angewandter" Kunst aufgehoben werden, um eine fruchtbare Korrespondenz beider Bereiche zu erzielen.[3] Margret Kentgens-Craig wird da

noch konkreter unter berufsorientierender Perspektive: „Jeder Studierende, der die Schule durchlief, sollte in die Lage versetzt werden, nach dem Abgang mit soliden handwerklichen Fertigkeiten seinen Lebensunterhalt zu verdienen und nicht, wie die Mehrzahl der Absolventen konventioneller Akademien, ohne berufliche Perspektiven dastehen." Rainer K. Wick bezieht sich auf die neue „soziale Architektur", wenn er daran erinnert, daß dem „Neubau einer besseren, auf dem Harmoniegedanken und dem Solidaritätsprinzip beruhenden zukünftigen Gesellschaft, und der künstlerisch zu gestaltenden Umwelt ... bei diesem Zukunftsprojekt eine maßgebliche Rolle zukommen" sollte.
Die Bauhaus-Idee sollte nicht als einheitlich ausgerichtetes, abgeschlossenes System betrachtet werden, sondern vielmehr als eine Art zukunftsoffenes Projekt mit vielen, verschiedenen Facetten, die darauf ausgerichtet waren, eine humanere Gesellschaft zu schaffen und die Lebensbedingungen des Individuums durch gestalterische Maßnahmen zu verbessern. Alle Beteiligten – egal ob Lehrer oder Schüler – brachten ihre ganze Persönlichkeit, ihr ganzes Können und ihre individuelle geistige und kreative Entwicklung in das „Projekt Bauhaus" mit ein.

3.

Das Bauhaus war nicht allein. Aber es war ein Kristallisationspunkt für neue gestalterische Ideen im damaligen Europa. (...) Weimar und Dessau gehörten zu den Schaltstellen, Berlin lag in der Nähe. Die bei diesem Projekt versammelten Personen zählten zur damaligen gestalterischen Avantgarde in Europa.
Walter Schoeller

Pünktlich zum 80. Geburstag des Bauhauses, das nur 14 Jahre alt werden sollte, präsentierte eine Gruppe von Studentinnen und Studenten[4] eine kleine, liebevoll gestaltete Ausstellung. Da es sich um einen Beitrag des Instituts für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg handelte, lag der Schwerpunkt natürlich auf den erzieherischen Ansätzen, die in Weimar, Dessau und Berlin verfochten wurden.
Walter Gropius hatte das Bauhaus 1919 gegründet, um in integrierter Form Architektur, Bildende Kunst und Kunsthandwerk zu vermitteln. Kunst und Handwerk sollten den Erfordernissen der technisch-industriellen Welt entsprechen, sich also nicht isoliert vom gesellschaftlichen Geschehen entwickeln.
Die Bauhaus-Idee „zündete" und wirkt bis in unsere Tage nach, auch wenn die Nationalsozialisten bereits 1933 die seit 1925 in Dessau beheimatete Institution schlossen.
Die Ausstellung wollte sowohl an die einzelnen Stationen und Entwicklungsphasen und die zugrunde liegenden pädagogischen Konzeptionen erinnern als auch an die unterschiedlichen Gewerke und Fächer, die die Studiengänge seinerzeit profilierten. Fotos, Reproduktionen von Plakaten, Schrifttafeln, Darstellung von Original-Objekten und verschiedene Nachbil-

dungen wurden präsentiert. Ein Büchertisch rundete den ausgezeichneten Gesamteindruck ab. Deutlich werden sollte, daß das Bauhaus als markantes „Kürzel" für eine radikale Modernisierung des Lebens stand.

Im Rahmenprogramm der Ausstellung ging es darum, Vereinfachungen, Mißverständnissen und Vorurteilen entgegenzutreten. Dazu leisteten an einem langen Bauhaus-Nachmittag zwei äußerst kompetente Referenten fundamentale Hilfe: *Dr. Margret Kentgens-Craig* von der Stiftung Bauhaus Dessau und *Prof. Dr. Rainer K. Wick* von der Universität in Wuppertal beleuchteten aus unterschiedlicher Perspektive den historischen Hintergrund, die konzeptionellen Besonderheiten und die verschiedenen Intuitionen, von denen sich die Protagonisten bei ihrer Arbeit leiten ließen. So gelang es den Zuhörern, mit den Namen der Bauhaus-Meister – von Johannes Itten über Laszlo Moholy-Nagy bis hin zu Josef Albers – bestimmte inhaltlich vertretene Positionen zu verknüpfen.

Die tragende Idee prägte sich den Zuhörern in ihrer bis heute aktuellen Bedeutung besonders ein, als *Dr. M. Kentgens-Craig* den letzten Direktor des Bauhauses, Ludwig Mies van der Rohe, zitierte: „Ich glaube, daß die Ursache für den ungeheuren Einfluß, den das Bauhaus auf jede fortschrittliche Schule der Welt gehabt hat, in der Tatsache zu suchen ist, daß es eine Idee war. Eine solche Resonanz kann man nicht mit Organisation erreichen und nicht mit Propaganda. Nur eine Idee hat die Kraft, sich so weit zu verbreiten."

Und auch in dem in dieser Broschüre abgedruckten, überarbeiteten und ergänzten Vortragsmanuskript wird der Bogen bis in unsere Gegenwart gespannt, wenn die Referentin in einem Ausblick zu verstehen gibt: „Die Frage nach den unsere Zeit bestimmenden Kräften in Wirtschaft und Industrie, Wissenschaft und Forschung, Sozial-, Kultur- und gesellschaftspolitischem Leben stellt sich erneut, und wie 1919 müssen die mit der Bildung und Ausbildung kommender Generationen Beauftragten die Fähigkeit zu einer Vision aufbringen, die auf die Zukunft abzielt, realistische Perspektiven eröffnet, ermutigt und engagiert. Der Weg geht erneut über pädagogische Strategien, die eine kritische Sensibilisierung fördern und Kreativität freisetzen. In allen Disziplinen der Gestaltung bleibt wie im Bauhaus die Aufgabe der Kunst und elementaren künstlerischen Erziehung die Schärfung der Sinne, Klarheit des Blickes und visuellen und intellektuellen Sensibilität. Wie damals brauchen wir die Künstler zur Reflektion der Zeitströme und als Seismographen gesellschaftlicher Entwicklungen, um einer Verarmung des geistigen Lebens und einer Verkümmerung des Menschen und seiner kulturellen Basis, wie sie bei einer Konzentrierung der Mittel auf die Dinge des praktischen Lebens drohen, entgegenzuwirken. Über ihre inhärenten Qualitäten kann die bildende Kunst eine Kreativität befördern, die wiederum für die Bewältigung der enormen praktischen Probleme unserer Zeit unverzichtbar ist."

Damit wird auch eine mittelbare Verbindung zur Erlebnispädagogik hergestellt, der es u. a. darum geht, sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für andere Sozialwissenschaften

vielfältige Anregungen bereitzustellen. Die Erlebnispädagogik ist selbst eine junge Teildisziplin, deren Such- und Profilierungsprozeß anhält und – nach wie vor – relativ offen ist. Kaum eine andere wissenschaftliche Richtung wird derzeit so dynamisch durch die enge Verflechtung und projektorientierte Kooperation zwischen Vertretern aus diversen Praxisfeldern und multidisziplinären Wissenschaftsbereichen geprägt, wie das momentan in der Erlebnispädagogik zu beobachten ist. So gesehen wird die Erlebnispädagogik durch ihr dialektisches Theorie-Praxis-Verhältnis wesentlich bestimmt: auf der Suche nach neuen, erzieherisch tragfähigen und wirksamen Handlungsmöglichkeiten bereichert sie die Diskussion sowohl als eine wissenschaftliche Praxis als auch als praktische Wissenschaft. Ihre Anwendungsbezüge prägen diesen langfristig angelegten Entwicklungs- und Forschungsprozeß nachhaltig.

Die Erlebnispädagogik hat für diejenigen Menschen, die sich mit ihr beschäftigen, Aufforderungscharakter.

Zur Erlebnispädagogik gehört

- die Bereitschaft, sich zu neuen Horizonten aufzumachen; Neugierde und das Suchen nach dem bisher Unbekannten sind also gleichermaßen Bestandteile erlebnispädagogischen Nachdenkens und Tuns;
- der Mut, sich herausfordern zu lassen, Herausforderungen anzunehmen und sich selbst herauszufordern;
- der Reiz, Neues in Erfahrung bringen zu wollen, und die grundsätzliche Offenheit, Altes neu zu sehen und zu verstehen;
- die Wahrnehmungsleistung, Chancen zu erkennen und die gebotenen zu nutzen;
- das Hineinhören in sich selbst und das Zuhörenkönnen, weil eins das andere bedingt;
- die Sensibilität, mit den eigenen Gefühlen angemessen umzugehen, und die rücksichtsvolle Aufmerksamkeit gegenüber der psychischen Befindlichkeit des Nächsten;
- das Bewußtsein von der Zerbrechlichkeit und Schutzbedürftigkeit unserer (sozialen, materiellen und emotionalen) Welt und den daraus resultierenden Denk- und Handlungsmustern.

Damit gehört zur Erlebnispädagogik ebenfalls Wunsch und Wille,

- nicht mehr alles laufen zu lassen, wie es läuft, und
- nicht mehr anderen zu überlassen, das eigene Glück zu definieren.

Schließlich gehört dazu,

- sich kritisch und engagiert dort einzulassen und einzubringen, wo diese fragile Welt gefährdet, gestört und krank ist oder gar zerstört wird.

Wenn diese zentral bedeutsamen Ziele – individuell und gesellschaftlich vermittelt – ernstgenommen werden, dann dürften daraus Normen abzuleiten sein, die zu handlungsleitenden Wertemustern führen, die die Welt der Erziehung verändern. – Insofern ist die Erlebnispädagogik auch Philosophie der Erziehung.

Und auch *Prof. Dr. Rainer K. Wick* unterstreicht das ursprüng-

liche Selbstverständnis des Bauhauses als eine „Schule, die sich nach den Erschütterungen des (Ersten Welt-)Krieges und in der Krise der unmittelbaren Nachkriegszeit als Keimzelle eines neuen Geistes und einer neuen Bau- und Formkultur, einer neuen Kunsterziehung und letztlich eines ‚neuen Menschen' für eine neue, demokratische und sozial gerechte Gesellschaft verstand."
Aufbruch war angesagt, jener Aufbruch, der auch uns heute Lebenden sicherlich gut täte; die Vision von einer „besseren, auf dem Harmoniegedanken und dem Solidaritätsprinzip beruhenden ... Gesellschaft", wo ist sie geblieben?
Während *Dr. M. Kentgens-Craig* eher einen generellen Überblick über Geschichte und Tradition des Bauhauses gibt, um daraus abzuleiten, was in der Nachfolge zu bedenken sei, entwickelt *Prof. Dr. R. K. Wick* seine resultierenden Aussagen aus dem gründlichen Studium von Leben und Werk bedeutender Bauhaus-Meister: „Eigene Erfahrung und unmittelbares Erleben waren ... Eckpfeiler der Pädagogik am Bauhaus." Und der ausgewiesene Itten-Kenner[5] warnt mit Blick auf die ‚Neuen Medien' und die ‚Veränderte Kindheit': Die Computer-Maus sei eben kein Ersatz für die Farb-Palette und den Fleiß und die Gewissenhaftigkeit beim genauen, angestrengten Arbeiten mit ihr; „und der flache, glatte Bildschirm (ist) kein Äquivalent für die Textur des Malgrundes und die Faktur einer Farbspur. Hier ist die Kunstpädagogik in besonderem Maße aufgerufen, mit den ihr eigenen Mitteln zur Sicherung des primären Wirklichkeitsbezugs beizutragen und durch Anregung bzw. Anleitung zum manuellen gestaltungspraktischen Tun der Verkümmerung der Wahrnehmungsfähigkeit und des sinnlichen Erkenntnisvermögens entgegenzuwirken. Daß dahinter ein bildungsgeschichtlich traditionsreiches Ideal steht, nämlich das des ‚ganzen Menschen', ist ebenso offensichtlich wie die Portion Itten, die in diese Überlegungen einfließt. Die utopische Qualität der Kunst und mit ihr die der Kunsterziehung besteht für mich nicht darin, bedingungslos auf den rasenden Zug elektronischer Bildgebungsverfahren aufzuspringen, sondern gleichsam kompensatorisch gegen die mit der Computerisierung einhergehenden Tendenzen der Partialisierung und Fragmentierung des Menschen anzugehen. Daß uns dabei Johannes Itten auch nach Jahrzehnten eine mögliche Richtung zeigen kann, ist meine feste Überzeugung."

4.

Es gibt keinen Satz von Zielen für Bildung, den alle als zentral anschauen. Dafür sind die Traditionen, die existentiellen Nöte und Freiheitsvorstellungen zu unterschiedlich.
Karl Frey

Die Bauhaus-Idee war nicht nur ein theoretischer Entwurf, sondern hat durch alle an dieser Idee Mitwirkenden gelebt und sich durch ihr Engagement beständig weiter entwickelt. Sie war eine gemeinschaftlich getragene Untemehmung, der

in Form von Programm und Gründungsmanifest ein relativ offenes und modifizierbares Regelwerk zugrunde lag. Auch die Bauhaus-Pädagogik versuchte mit ihren Curriculumentwürfen, ein grundlegendes Problem der Pädagogik, nämlich das der Menschenbildung, zu bewältigen. Die Ausbildung am Bauhaus sollte durch die Vor-, Werk- und Formlehre sowie durch die Harmonisierungslehre oder das Aktzeichnen, eine allgemeine Grundbildung gemäß eines angenommen Kulturkanons vermitteln.[6] Konrad Wünsche wies nach, daß es gerade dieser angenommene Kultur- bzw. Bildungskanon war, der – je nach persönlicher Überzeugung der drei Direktoren am Bauhaus – variierte, neu bestimmt werden wollte und die Schwerpunktlegungen in der Ausbildung beeinflußte. Unterschiedliche Überzeugungen führten zu unterschiedlichen Bildungszielen.

Die pädagogischen Konzeptionen und die daraus resultierenden gestalterischen Arbeiten am Bauhaus der frühen Jahre sind – rückblickend betrachtet – durchaus als interdisziplinär, integrativ und projektorientiert zu verstehen. Die individuelle Faszination von einem Thema wurde als dem Lernprozeß zuträgliches Element erkannt und bewußt genutzt. Es wurden außerschulische Lernorte aufgesucht und in die Bauhaus-Ausbildung integriert. Außerdem stand allen Studierenden der Besuch der verschiedenen Fachabteilungen des Bauhauses offen. Diese Ausbildung war nicht auf die ausschließliche Vermittlung von Fachwissen begrenzt. Eigene Erlebnisse und Erkenntnisse sollten zu „echtem" und „erfindungsreichem" Arbeiten führen. Es ging darum, reale und aktuelle Probleme gemeinschaftlich und erforschend zu lösen. Dieses projektorientierte „Lernen mit Ernstcharakter"[7] ist eines der entscheidenden Merkmale der Bauhaus-Ausbildung, worauf sich gewiß auch die hohe Motivation und das enorme Engagement der einzelnen Bauhäusler zurückführen lassen. Der Projektmethode explizit verschrieben war am Bauhaus besonders Josef Albers. Das projektorientierte, prozesshafte Lernen – das „learning by doing" – war als ein entscheidendes progressives Element in den reformierten Erziehungsidealen der Reformpädagogik nach 1900 fest verankert.[8]

5.

Bleibt den Lüneburger Initiatoren zum Schluß nur noch übrig, *Frau Dr. Margret Kentgens-Craig* und *Herrn Prof. Dr. Rainer K. Wick* sehr, sehr herzlich für ihre konstruktive Mitarbeit und die zahlreichen Hinweise zum Konzept, zur Arbeit und zur überdauernden Bedeutung des Bauhauses zu danken!

Dank gilt auch *Herrn Christoph Hegerath*, Mitarbeiter von Prof. Dr. Wick am Wuppertaler Lehrstuhl für Kunst- und Kulturpädagogik, der die typografische Gestaltung bzw. das Layout übernommen hat und dem es gelungen ist, daß diese Publikation in einer optischen Qualität erscheinen kann, die dem Thema angemessen ist.

Anmerkungen

1 In der Schriftenreihe „Anstöße und Berichte aus der ‚Pädagogischen Werkstatt'" sind inzwischen bereits sechs Titel versammelt. Andere Projektdarstellungen fanden auch in der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik" ihre öffentliche Resonanz. Beide, die Schriftenreihe und die Zeitschrift, werden vom Verlag „edition erlebnispädagogik" im Institut für Erlebnispädagopgik an der Universität Lüneburg herausgegeben. Das Schaffen eigener Publikationsorgane trägt damit sehr bewußt zur Öffentlichkeitsarbeit und gezielten Verbreitung der Ergebnisse bei.

2 Wünsche, Konrad: Bauhaus: Versuche, das Leben zu ordnen. Reihe: Kleine Kulturwissenschaftliche Bibliothek, Band 17. Berlin (Klaus Wagenbach) 1989, S. 7.

3 Vgl. Wingler, Hans M. (Hrsg.): Kunstschulreform 1900–1933. Berlin (Gebrüder Mann) 1977, S. 97.

4 Zur Projektgruppe gehörten *Carola Haut-Grzonkowski* mit *Stefanie Schädlich* (Koordination), *Tina Ladharzig, Rouven Meier, Nischa Mathew* und *Christine Schirmer.*

5 Vgl. u. a. Wick, Rainer: Johannes Itten. Bildanalysen. Ravensburg (Ravensburger Buchverlag) 1988. Wick, Rainer K.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? Reihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Band 50. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1997, 125 S.

6 Vgl. Wünsche, Konrad, a. a. O., S. 64.

7 Lassahn, Rudolf: Hermann Lietz – Leben und Werk. Schulreform durch Neugründung. In: Lietz, H.: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn (Schöningh) 1970, S. 180–189, zitiert von Frey, K., a. a. O., S. 35.

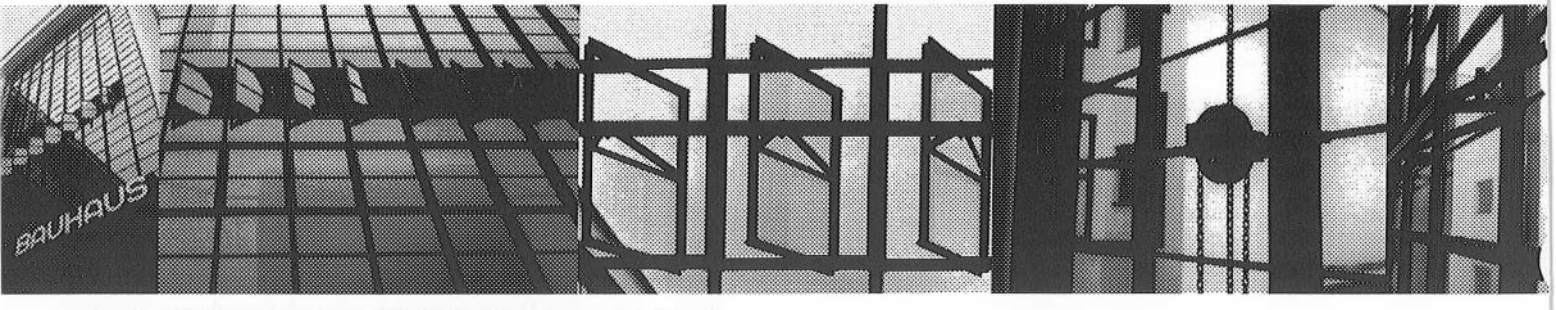
8 Vgl. Wick, Rainer K.: Bauhaus-Pädagogik. Köln (DuMont) 1994, 4. Aufl., S. 179.

Margret Kentgens-Craig

Aufbau auf der Tradition?

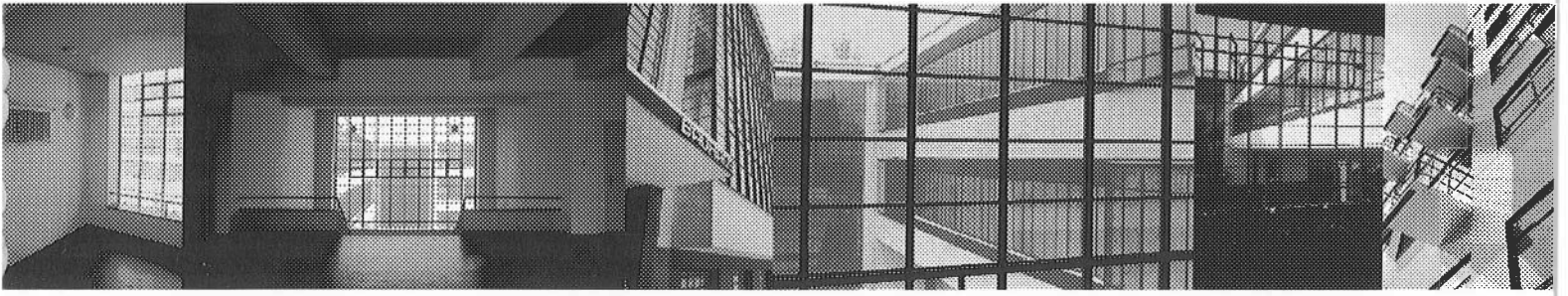
Ein Diskussionsbeitrag zur Bauhausnachfolge im 20. Jahrhundert

In der Kulturgeschichte der Schulen und Bewegungen, die Europa im Bereich von bildender Kunst, Architektur und Design hervorgebracht hat, ragt das Bauhaus als erfolgreiches und anhaltend einflußreiches Experiment gestalterischer Ausbildung und Produktion hervor. Den weitreichenden Erfolg erklärte aus der Rückschau Ludwig Mies van der Rohe, der dem Bauhaus von 1930–1933 als dritter und letzter Direktor vorstand, mit der inhärenten Natur dieser Schule für Gestaltung:
„Das Bauhaus war eine Idee, und ich glaube, daß die Ursache für den ungeheuren Einfluß, den das Bauhaus auf jede fortschrittliche Schule der Welt gehabt hat, in der Tatsache zu suchen ist, daß es eine Idee war. Eine solche Resonanz kann man nicht mit Organisation erreichen und nicht mit Propaganda. Nur eine Idee hat die Kraft, sich so weit zu verbreiten."[1]
Was war diese Idee? Als Walter Gropius 1919 den Auftrag erhielt, zwei etablierte Weimarer Institutionen, die Großherzoglich Sächsische Kunstgewerbeschule und die Großherzogliche Sächsische Kunsthochschule, unter gemeinsamem Dach weiterzuführen, gründete er das Bauhaus als eine Schule, in der Malerei, Skulptur und Handwerk unter dem Primat der Architektur zusammenkommen sollten mit dem Ziel, eine als Gesamtkunstwerk verstandene neue Architektur hervorzubringen. Entsprechend heißt es im Gründungsmanifest von 1919:
„Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines neuen Glaubens."[2]
Dieses auf die Arbeitsmethoden der mittelalterlichen Bauhütten zurückgehende Konzept war seine Antwort auf das seit dem Spätbarock gegebene Auseinanderfallen von Kunst und Architektur, Kunst und Stadtplanung, das die Kunstakademien in die Sterilität und viele ihrer Absolventen in Isolation und Brotlosigkeit trieb. Die industrielle Produktion hatte die Kluft zwischen Kunst und Technik nicht durchbrochen, sondern vertieft. In der Industrie wiederum erkannte Walter Gropius den maßgeblichen Auslöser grundlegenden politischen, ökonomischen, technologischen, kulturellen und damit unausweichlichen gesellschaftlichen Wandels. Ein Beharren auf kunsthandwerkliche Traditionen, wie es unter anderem die Arts and Crafts-Bewegung der industriellen Massenproduktion entgegenzusetzen versucht hatte, würde den Wandel der Zeit weder aufhalten noch den Herausforderungen an eine adäquate Ausbildung gewachsen sein.



Gropius, der sich nun einerseits der Ausbildung junger Menschen in den künstlerischen Berufen verpflichtet hatte und sich andererseits mit der Hoffnungslosigkeit konfrontiert fand, in die die konventionellen Formen der Ausbildung führten, sah den Ausweg in einem zunächst synthetisch angelegten Lehrprogramm, das sich konsequent den pragmatischen Erfordernissen der neuen Zeit stellte. Dies auszuarbeiten und weiterzuentwikkeln bedurfte es der Erkenntnis und Analyse der fundamentalen epochalen Wandlungen, und zwar über Rahmensituationen, wie sie die akuten Nachkriegsprobleme und die Umstellung auf ein demokratisches Regierungssystem darstellten, hinaus. Das Erspüren feinerer Zeitlinien glaubte Gropius vor allem über die Intuition und visuelle Sensibilität zu gehen, und am ehesten traute er diese Fähigkeit den bildenden Künstlern der frühen Moderne zu, von denen viele sich, losgelöst von pragmatischen Vorgaben und Zwängen, bereits über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren und in Ablösung von traditionellen Auffassungen, mit Fragen nach Geist und Wesen künstlerischen Gestaltens auseinandergesetzt hatten. Sie würden es leisten, die Sensibilität und Intuition der Studierenden zu schulen – eine unerläßliche Voraussetzung für die Freisetzung der jedem Menschen innewohnend geglaubten Kreativität. Entsprechend waren die ersten Neueinstellungen für die Lehre am Bauhaus Maler oder Bildhauer: Johannes Itten, Gerhard Marcks, Lyonel Feininger und – nur wenig später – Oskar Schlemmer, Paul Klee, Georg Muche und Wassily Kandinsky.

Dennoch war nicht die bildende Kunst, sondern das Handwerk Kern der Ausbildung. Jeder Studierende, der die Schule durchlief, sollte in die Lage versetzt werden, nach dem Abgang mit soliden handwerklichen Fertigkeiten seinen Lebensunterhalt zu verdienen und nicht, wie die Mehrzahl der Absolventen konventioneller Akademien, ohne berufliche Perspektive dastehen.



Die „Grundlage des Werkmäßigen" verstand Walter Gropius gleichzeitig als unerläßlich für jeden, der sich zu künstlerischer Tätigkeit berufen fühlte.[3] In komplementärer Zusammenarbeit mit bewährten Handwerksmeistern für die verschiedenen im Lehrplan vorgesehenen Materialien – Glas, Ton, Stein, Holz, Metall, Gewebe, Farbe – sollten die Maler und Bildhauer die Studierenden über Lehre und praktische Übungen vorbereiten auf zukünftige Berufsbilder, in denen sich technische Fertigkeiten mit kreativen Fähigkeiten vereinten und die in der Welt der industriellen Produktion ihren Platz finden würden. Der Beruf des modernen Industriedesigners hat hier seinen Ursprung.
Über die Erneuerung der gestalterischen Disziplinen und der entsprechenden Pädagogik sollte die Modernisierung der Wohn- und Arbeitswelt in sozialer, funktionaler, hygienischer und ästhetischer Hinsicht erreicht werden und damit eine Anhebung der Lebensqualität insgesamt, letztlich die Erneuerung von Individuum und Gesellschaft. Wir wissen heute, daß sich die Umsetzung dieser Vision – selbst nach methodischer Radikalisierung durch den Nachfolger von Walter Gropius und zweiten Direktor des Bauhauses, Hannes Meyer – als Utopie erwiesen hat. Die Fehleinschätzung des Bauhauses nivelliert jedoch keineswegs das theoretische und utopische Potential oder die kulturgeschichtliche Vorrangstellung als eine Schule, die sich um tragfähige Konzepte für eine für alle würdigere Lebensumwelt bemühte.
Zwar stand das Bauhaus in Kontinuität mit der Entwicklung der frühen Moderne und integrierte Ideen früherer und zeitgleicher künstlerischer Bewegungen und Reformbestrebungen, aber in diesem Punkt der werkmäßigen Ausbildung brach es nicht nur mit den Lehrplänen, -zielen und -methoden seiner beiden traditionell ausgerichteten Vorgänger, sondern generell mit den damals gültigen Mustern abendländischer Erziehung in den ge-

stalterischen Disziplinen. Der mutige Schritt zeitigte eine Konsolidierung in den Ergebnissen, als Gropius 1923, also noch in Weimar, unter der Prämisse „Kunst und Technik – eine neue Einheit" das gestalterische Entwerfen und experimentelle Arbeiten der Bauhaus-Werkstätten auf die Entwicklung von Prototypen für eine industrielle Serienproduktion ausrichtete.[4] Für die Objektgestaltung bedeutete dies die Maximierung der Verbindung von Wirtschaftlichkeit, Funktionalität und Form. Die Mehrzahl der Gestalter am Bauhaus begann, mit dem bis dahin angewandten, vom Expressionismus beeinflußten und von figurativen und handwerklichen Traditionen bestimmten Formenvokabular zu brechen und ihre Arbeit an den neuen Parametern künstlerischer Gestaltung zu orientieren: Konstruktivismus, Abstraktion und Reduktion. Dieser Wandel äußerte sich in der Präferenz neuer Zielgruppen, Gestaltungsaufgaben, Materialien und Fertigungsmethoden ebenso wie in der Entwicklung einer elementaren und universalen Formensprache, die zwangsläufig zu einer Rücknahme von Ornament, Symbol und anderen ‚kulturell sprechenden', das heißt von regionalen und folkloristischen Traditionen geprägten Elementen der Gestaltung führen mußte. In den typografischen Arbeiten und Werbungsentwürfen von Herbert Bayer, den material- und formanalytischen Studien von Josef Albers, den Metallarbeiten von Marianne Brandt, den Möbelobjekten von Marcel Breuer, den Textilien von Otti Berger, den kinetischen Experimenten von Laszlo Moholy-Nagy und in der Architektur der Bauten von Gropius, Hannes Meyer, Carl Fieger, Georg Muche und Richard Paulick wird der Einfluß des seit 1923 verfolgten Konzepts beispielhaft sichtbar. Wenn das Dessauer Bauhaus, bis 1928 noch unter der Leitung von Walter Gropius, schließlich die konsequentesten am Programm von 1923 abgeleiteten Werkmanifestationen erzeugte, korreliert das mit dem Reifen einer ersten aus den Studierenden des Weimarer Bauhauses hervorgegangenen Lehrergeneration. Die sogenannten Dessauer Jungmeister Josef Albers, Herbert Bayer, Marcel Breuer, Hinnerk Scheper, Joost Schmidt und Gunta Sharon-Stölzl machten die Dessauer Hochschule für Gestaltung zum Bauhaus der Schülergeneration und bestätigten höchst sichtbar den Erfolg des ursprünglichen pädagogischen Konzepts. In vielen ihrer Arbeiten sieht man eine Formensprache verwirklicht, die sich historisch und geographisch ungebunden gibt und damit über kulturelle Kommunikationsbarrieren hinweg lesbar bleibt. Nicht umsonst stellten Henry-Russell Hitchcock und Philip Johnson 1932 das Dessauer Bauhausgebäude als Kristallisation des von ihnen definierten, neuen ‚Internationalen Stils' heraus. Es ist nicht erstaunlich, daß gerade diejenigen Künstler und Architekten des Bauhauses großen Erfolg im Ausland hatten, deren Werk von einem „planetarischen Stil"[5], einem ästhetischen Kosmopolitanismus geprägt war. Wenn heute noch Gestalter den formalen Lösungen des Bauhauses Relevanz zubilligen, dann nicht zuletzt aufgrund des Kommunikationspotentials der damals gefundenen Formensprache.

Die über regionale und nationale Kulturen hinausgehende Ansprache des Bauhauses ist aber auch eine Folge der von Anfang

an internationalen und kulturell diversen Besetzung der Fakultät und Studentenschaft. Mitglieder des Lehrkörpers kamen unter anderem aus den USA, der Schweiz, Österreich, Ungarn und Rußland. Von den Studierenden stammten in Semestern der Dreißiger Jahre bis zu einem Drittel aus dem Ausland. Ebenso selbstverständlich war am Bauhaus die für die Zeit an sich ungewöhnliche Integration jüdischer und weiblicher Studierender.[6] In der kulturellen und sozialen Integrationsfähigkeit und in der Herstellung von Verbindungslinien zwischen Kulturen und Bildungsystemen liegt ein weiterer Grund für den globalen Erfolg des Bauhauses. Somit gehören zu den Garanten der weltweiten Wirksamkeit der Schule ironischerweise gerade auch diejenigen Züge, die ihr in Deutschland den Vorwurf der fehlenden kulturellen Beheimatung eingebracht hatten – sowohl in der Zeit institutioneller Existenz während der Weimarer Republik als auch im Dritten Reich und in der stalinistischen Ära der ehemaligen DDR. Auch das Paradoxe ist ein Teil der Bauhausgeschichte.

Als der dritte Direktor, Ludwig Mies van der Rohe, das Bauhaus 1933 unter dem Druck der Nationalsozialisten in Berlin auflöste, war das institutionelle Leben des Bauhauses erloschen. Lebendig jedoch blieben der Geist der Schule und der Glaube an die Relevanz bestimmter pädagogischer und künstlerischer Prinzipien. Diese Form von Vitalität war insbesondere denjenigen zu verdanken, die das Bauhaus aus eigener Erfahrung kannten und ihre Arbeit im Geiste der Schule in neuem Kontext fortsetzten, insbesondere in den USA: Josef und Anni Albers am Black Mountain College in North Carolina, Walter Gropius an der Graduate School of Design an der Harvard University, Ludwig Mies van der Rohe am Armour Institute, später Illinois Institute of Technology in Chicago, Henry Kamphoefner an der North Carolina State University School of Design in Raleigh, Max Bill an der Hochschule für Gestaltung in Ulm und andere, weniger prominente Protagonisten. Obwohl jede dieser Schulen mehr vom Einfluß des Bauhauses geprägt war als irgendeine heute bestehende, maß sich niemand unter den Genannten eine institutionelle Auferstehung des Bauhauses an. Dementsprechend wurde die Übernahme des berühmten Namens vermieden, selbst von Ludwig Mies van der Rohe, dem das „ausschließliche Verfügungsrecht über den Namen Bauhaus" zustand.[7]
Es gab allerdings wiederholt auch den Versuch, pädagogische Einrichtungen – neue wie etablierte – unter der Flagge des Bauhauses segeln zu lassen. Die erste und zugleich authentischste war das 1936 gegründete ‚New Bauhaus' in Chicago, autorisiert vom „Gründer des Bauhauses und Erfinder des Namens."[8] Der Name der Schule reflektiert die Adaption eines eng an das Bauhaus anknüpfenden Curriculums, wie auch eine zeitadäquate Modifizierung und Ausweitung der Arbeitsfelder im amerikanischen Kontext – eine Respekterweisung an die ursprüngliche Idee des Bauhauses, Architekten, Gestalter und Künstler auf die realen Erfordernisse hin auszubilden. Indem Walter Gropius an der Planung der Institution wesentlich beteiligt war und ein anderer instrumentaler Bauhauslehrer und -künstler,

Rainer K. Wick

Johannes Itten, Laszlo Moholy-Nagy und Josef Albers

Protagonisten der Pädagogik am Bauhaus[1]

„Wie ersichtlich, steckt der Keim des Akademismus bereits in jeder rationalen Pädagogik. [...] Vor allem aber – und darin liegt die Wurzel alles heiligen Grauens des Ästheten vor der Pädagogik und den Pädagogen – verschafft der rationale Kunstunterricht Ersatz für die unmittelbare Erfahrung."

Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede, Frankfurt 1982

„Regeln und Gesetze. Sie sind an und für sich gar nichts und nur dazu da, dem Schwachen eine Hilfe zu sein. Jedes Wort, jede Lehre ist ganz unnütz für die, die um das Eine wissen. Sie sind nur Tore, durch die der Suchende eintreten kann in das Reich des lebendigen, ewig unformbaren Geistes. Sie sind nur Nahrung für den Suchenden, solange er [ihrer] bedarf, aber nicht das zu Suchende."

Johannes Itten, Tagebuch, Wien 1918

1.

Im Mai 1919 gründete der Architekt *Walter Gropius* in Weimar das Staatliche Bauhaus. Ziel dieser Neugründung war die Schaffung einer sog. *Einheitsakademie*, die die Integration traditionell getrennter Bildungseinrichtungen, nämlich Kunsthochschule, Kunstgewerbeschule und Bauakademie, anstrebte. Folgerichtig schloß Gropius die beiden damals in Weimar institutionell nebeneinander existierenden künstlerischen Ausbildungsstätten, die traditionsreiche *Hochschule für bildende Kunst* und die bis 1914 von dem prominenten Jugendstil-Künstler Henry van de Velde geleitete *Kunstgewerbeschule*, zu einer Kunstschule neuen Typs zusammen – einer Schule, die sich nach den Erschütterungen des Krieges und in der Krise der unmittelbaren Nachkriegszeit als Keimzelle eines neuen Geistes, einer neuen Bau- und Formkultur, einer neuen Kunsterziehung und letztlich eines „neuen Menschen" für eine neue, demokratische und sozial gerechtere Gesellschaft verstand. Davon zeugt auch das Bauhaus-Gründungsdokument von 1919 mit dem berühmten kubistisch-expressionistischen Kathedral-Holzschnitt von Lyonel Feininger und dem Programmtext aus der Feder von Walter Gropius:

„Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau ! [...] Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sie von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salonkunst verloren. Die alten Kunstschulen

vermochten diese Einheit nicht zu erzeugen, wie sollten sie auch, da Kunst nicht lehrbar ist. Sie [die Kunstschulen] müssen wieder in der Werkstatt aufgehen. [...] Architekten, Bildhauer, Maler, wir müssen alle zum Handwerk zurück! Denn es gibt keine ‚Kunst von Beruf'. Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers. [...] Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei."[2]

Lyonel Feininger: Kathedrale, 1919; Vorversuch zum Titelholzschnitt für das Manifest und Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar; gegenüber der endgültigen Version seitenverkehrt (Bauhaus-Universität Weimar)

Keine Frage, dieses Programm war mehr als nur die Aktualisierung der alten Idee vom Gesamtkunstwerk, sondern es bezog sich letztlich auf die Errichtung einer neuen „sozialen Architektur", also – wie oben schon erwähnt – auf den Neubau einer besseren, auf dem Harmoniegedanken und dem Solidaritätsprinzip beruhenden zukünftigen Gesellschaft, und der künstlerisch zu gestaltenden Umwelt sollte bei diesem Zukunftsprojekt eine maßgebliche Rolle zukommen.
Aus den Kernthesen des Bauhaus-Manifestes ergab sich für Gropius zwingend, daß die „unerläßliche Grundlage für alles bildnerische Schaffen die gründliche handwerkliche Ausbildung aller Studierenden in Werkstätten und auf Probier- und Werkplätzen" sei und daß „jeder Studierende ein Handwerk erlernen"[3] solle. Von einer neuen Einheit aus Kunst und Technik bzw. Kunst und Industrie, die das spätere Bauhaus-Bild so nachhaltig bestimmt hat, ist in diesen programmatischen Sätzen noch keine Rede.

2.

In der von vielfältigen Schwierigkeiten gekennzeichneten Gründungsphase des Bauhauses war es vor allem der Schweizer Maler und Pädagoge *Johannes Itten*[4], dem es gelang, den utopischen Entwurf des Bauhaus-Gründers in einen realen schulreformerischen Plan umzusetzen und der Bauhaus-Lehre eine klare curriculare Struktur zu geben. Dazu trug in erster Linie die Einführung des legendär gewordenen und bis heute nachwirkenden *Vorkurses* bei. Doch damit nicht genug: Neben der Leitung des Vorkurses erwarb sich Itten gerade in den ersten Jahren des Bauhauses enorme Verdienste als künstlerischer Leiter verschiedener *Werkstätten* (u. a. der Holz- und Metallwerkstatt und der We-

berei), in denen die angestrebte Synthese aus Kunst und Handwerk vollzogen werden sollte. Mit dem propädeutischen *Vorkurs* (bekannt geworden auch als „Vorlehre", „Vorunterricht" oder „Vorklasse") brachte Itten in das Bauhaus ein strukturelles Element ein, das in der Literatur vielfach als „die Gesamtsubstanz der ‚Bauhausmethode' überhaupt"[5] bezeichnet wird. Nach Ittens eigener Aussage hatte dieser Vorkurs in erster Linie drei Aufgaben:

1. „Die schöpferischen Kräfte und damit die künstlerische Begabung der Lernenden freizumachen" und „von aller toten Konvention [zu] befreien."[6]
2. Durch Kennenlernen unterschiedlicher Werkstoffe die Entscheidung, in welcher der Bauhaus-Werkstätten die sog. Hauptlehre, also das eigentliche Fachstudium, absolviert werden sollte, zu erleichtern. Und
3. Die Studierenden ansatzweise an die „Grundgesetze bildnerischen Gestaltens", die Itten für zeitinvariant und universell gültig hielt, heranzuführen.

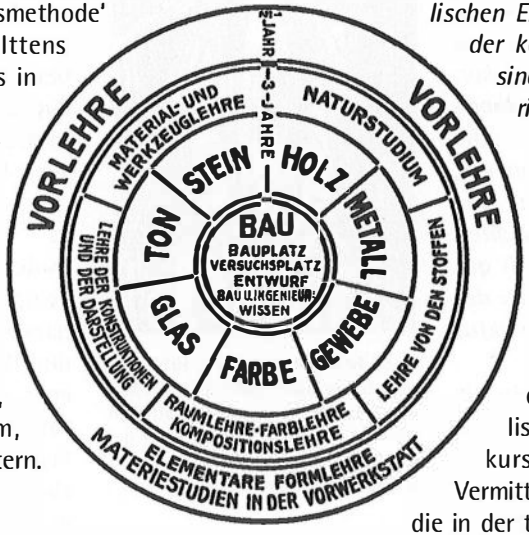


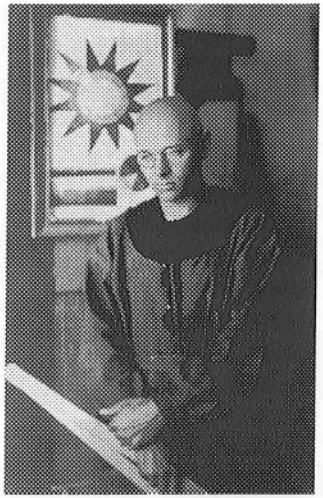
Diagramm der Bauhaus-Lehre (Staatliches Bauhaus Weimar, S. 10)

Im übrigen ging Itten von einem ziemlich offenen pädagogischen Konzept aus:

„Von allem Anfang an war mein Unterricht auf kein besonders fixiertes äußeres Ziel eingestellt. Der Mensch selbst als ein aufzubauendes, entwicklungsfähiges Wesen schien mir Aufgabe meiner pädagogischen Bemühungen. Sinnesentwicklung, Steigerung der Denkfähigkeit und des seelischen Erlebens, Lockerung und Durchbildung der körperlichen Organe und Funktionen sind die Mittel und Wege für den erzieherisch verantwortungsbewußten Lehrer."[7]

In diesen Sätzen manifestiert sich in aller Deutlichkeit der umfassende, ganzheitliche, über eine bloß berufsqualifizierende Künstler- bzw. Gestalterausbildung hinausweisende Erziehungsspruch Ittens. Sie sind eine entschiedene Absage an einseitiges Spezialistentum und bekräftigen den Anspruch, schöpferische Generalisten auszubilden. Folglich galt der Vorkurs nicht im herkömmlichen Sinne der Vermittlung zeichnerischer Grundfertigkeiten, die in der traditionellen Ausbildung an den alten Akademien vor allem durch das Abzeichnen von Gipsmodellen, zum Teil auch von Ornamentvorlagen, erworben wurden, sondern der Entwicklung des Menschen als leiblich-seelisch-geistiger Einheit, war also in einem übergreifenden Sinne ästhetische Erziehung als *Ganzheitserziehung*.

Bevor auf die im Vorkurs durchgeführten, am Ziel des „ganzen Menschen" orientierten Übungen näher einzugehen ist, erscheint es zunächst sinnvoll, auf ein Prinzip hinzuweisen, das für das Verständnis der Lehre wie auch der Kunst von Johannes Itten zentral ist, nämlich das *Prinzip der Bewegung* (das übrigens auch bei einem der Kollegen Ittens am Bauhaus, nämlich bei Paul Klee, eine herausragende Rolle spielte). Bewegung war für Itten mehr als nur ein fundamentales, allen ästhetischen Prozessen zugrunde liegendes Gestaltungsprinzip, sondern *das* Daseins- oder Lebensprinzip schlechthin:



Johannes Itten, 1920
(Itten-Nachlaß Zürich)

„Alles Lebendige offenbart sich dem Menschen durch das Mittel der Bewegung. Alles Lebendige offenbart sich in Formen. So ist alle Form Bewegung und alle Bewegung offenbar in Form. Die Formen sind Gefäße der Bewegung und Bewegungen das Wesen der Form. [...] Jeder Punkt, jede Linie, Fläche, jeder Körper, jeder Schatten, jedes Licht und jede Farbe sind aus Bewegung geborene Formen, die wieder Bewegung gebären."[8]

Der von Itten als Identität begriffene Zusammenhang zwischen Bewegung und Form stellt folgerichtig auch den Ausgangspunkt seines Unterrichtes dar. So war es alles andere als zufällig, daß der Unterricht regelmäßig mit den von seinem Stuttgarter Akademielehrer Adolf Hölzel angeregten *gymnastischen Übungen* begann, deren Ziel nach Itten darin bestand,

„dem Körper die Ausdrucksfähigkeit, die Erlebnisfähigkeit zu geben, sie in ihm zu erwecken. Zuerst muß er [der Körper – d. Verf.] erleben. Ich sollte deshalb zuerst Turnübungen dazu brauchen, zu erleben, zu fühlen, chaotische Bewegungen zu entfesseln, den Körper durchzuschütteln. Dann erst kommen die Harmonisierungsübungen."[9]

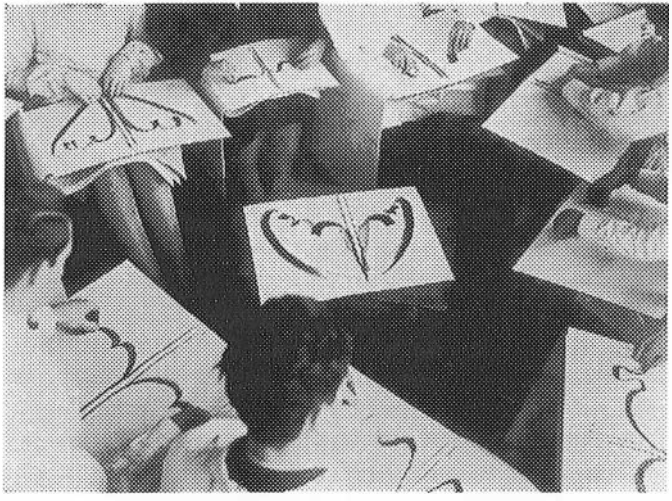
Die *Harmonisierung des Körpers* erfolgte im Anschluß an diese Präliminarien durch *Atemübungen* und vor allem durch *rhythmische Formübungen*, die Paul Klee 1921 sehr plastisch, wenn auch nicht ganz ohne Ironie, wie folgt beschrieben hat:

„Nachdem er einige Gänge gemacht hat, steuert er auf eine Staffelei zu, auf der ein Reißbrett mit einer Lage Schmierpapier steht. Er ergreift eine Kohle, sein Körper sammelt sich, als ob er sich mit Energien ladete, und geht dann plötzlich zweimal nacheinander los. Man sieht die Form zweier energischer Striche, senkrecht und parallel auf dem obersten Schmierbogen, die Schüler werden aufgefordert, das nachzumachen. [...] Dann kommandiert er's im Takt, dann läßt er dasselbe Exercitium stehend ausüben. Es scheint eine Art Körpermassage damit gemeint zu sein,

um die Maschine auf das gefühlsmäßige Funktionieren hin zu schulen." [10]

Es wäre sicher ein Mißverständnis, diese etwas restriktiv anmutende Methode im Sinne einer bloßen Fertigkeitsschulung zu deuten. Das Gegenteil war beabsichtigt: Die Schüler sollten sich lockern, entkrampfen, von den Zwängen akademischer Manier befreien (zur damaligen Zeit war die Kopiermethode noch übliche Praxis), Bewegung und Rhythmus als existentielles Urprinzip und als grundlegendes bildnerisches Organisationsprinzip physisch unmittelbar erfahren (objektiver Aspekt), zugleich aber auch ihren je „individuellen Rhythmus" finden und bildnerisch fixieren (subjektiver Aspekt). Beide Aspekte, das „objektive Erkennen" und das „subjektive Empfinden", wurden zu Eckpfeilern der Kunstpädagogik von Johannes Itten – übrigens auch in seiner Farbenlehre, die als Buchpublikation erst 1961 unter dem Titel „Kunst der Farbe" erschien und seither zu einem international erfolgreichen „Longseller" geworden ist.

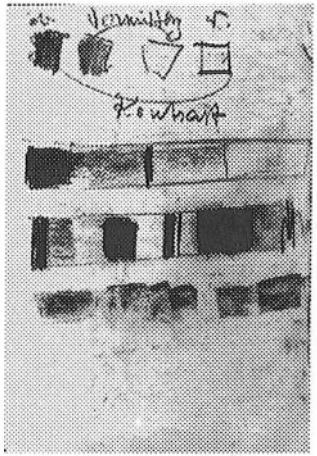
Werner Graeff: Rhythmusstudie, 1920 (Bauhaus-Archiv Berlin)



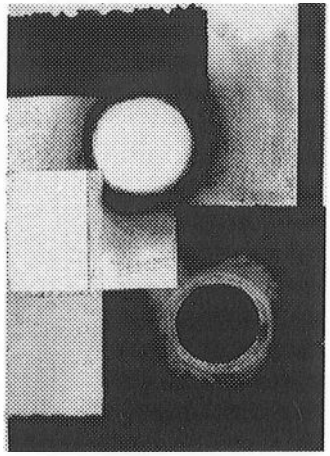
Beidhändiges „Schreiben" bzw. Zeichnen; Unterricht an der privaten Itten-Schule in Berlin, 1930 (Itten-Nachlaß Zürich)

Das eigentliche Unterrichtsprogramm bestand aus einer Reihe unterschiedlicher Übungen, beginnend mit elementaren zweidimensionalen Studien bis hin zu komplexen plastisch-räumlichen Kompositionsversuchen. Eingebunden waren diese Übungen in Ittens *allgemeine Kontrastlehre*, die – neben dem alles übergreifenden Prinzip der Bewegung – den theoretischen Rahmen seines gesamten Unterrichtes abgab. Denn, so die These Ittens, die Wahrnehmung vollziehe sich vorwiegend als Wahrnehmung von Kontrasten bzw. setze die Existenz von Kontrasten überhaupt voraus (wobei mit „Kontrast" nicht nur extreme oder gar polare Gegensätzlichkeiten gemeint waren, sondern auch feinste Nuancen).

Folglich wurden im Itten-Unterricht „das Hell-Dunkel, die



Johannes Itten: Unterrichtsskizzen zum Hell-Dunkel-Kontrast (Vermittlung zwischen Schwarz und Weiß; Hell-Dunkel-Akkorde); Tagebuch XII, 1919 (Johannes-Itten-Stiftung Kunstmuseum Bern)



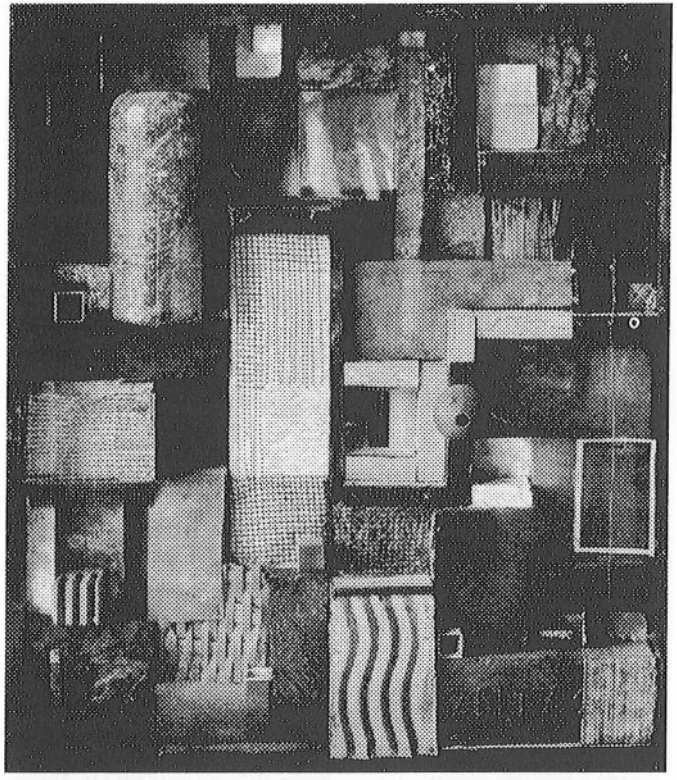
Friedl Dicker: Hell-Dunkel-Studie im Kreis- und Quadratcharakter, 1919 (Bauhaus-Archiv Berlin)

Material- und Texturstudien, die Formen- und Farbenlehre, der Rhythmus und die expressiven Formen [...] in ihren Kontrastwirkungen besprochen und dargestellt."[11]

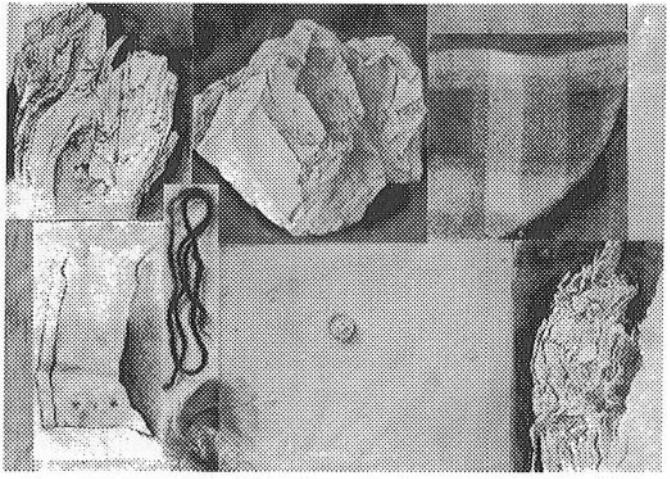
Dabei hatten die Studenten die unterschiedlichsten Kontraste durchzuarbeiten, z. B.: groß – klein, lang – kurz, breit – schmal, dick – dünn, hell – dunkel, rund – eckig, spitz – stumpf, hoch – niedrig, glatt – rauh, hart – weich, ruhig – bewegt, leicht – schwer, durchsichtig – undurchsichtig, stetig – unterbrochen, Fläche – Linie, Fläche – Körper, Linie – Körper u. a. Übungen zum *Hell-Dunkel-Kontrast*, den Itten angesichts der Urpolarität von Licht und Finsternis für den Elementarkontrast schlechthin hielt, nahmen im Unterricht einen breiten Raum ein. In der Regel wurde mit Zeichenkohle gearbeitet, einem sehr empfindlich reagierenden, modulationsfähigen und zur Darstellung des Hell-Dunkel besonders gut geeigneten Material. Da es den Studenten zunächst allgemein schwerfiel, Hell-Dunkel-Nuancen hinreichend differenziert darzustellen, ließ Itten in einem zweiten Schritt Tonskalen anfertigen, die in gleichmäßiger Stufung die Spanne vom hellsten Grau bis hin zum tiefsten Schwarz umfassen sollten. Erweitert wurden derartige Übungen durch Bänder mit Hell-Dunkel-Akkorden, sei es in gleichen Flächengrößen, sei es mit unterschiedlich proportionierten Feldern, Aufgaben, die dann in Studien einmündeten, bei denen „verschieden große, in den Tonwerten unterschiedliche Flächen" in einer meist streng rechtwinkligen Komposition „gleichgewichtig" zu verteilen waren.[12]

Zum Programm einer ganzheitlichen Erziehung gehörte für Itten selbstverständlich nicht nur die Schulung des Gesichtssinnes, sondern auch die des *Tastsinnes*. Hierzu erfolgten *Material- und Texturstudien*, zu denen er sich rückschauend wie folgt geäußert hat:

„Am Bauhaus ließ ich zur taktilen Beurteilung der verschiedenen Texturen lange chromatische Reihen von realen Materialien anfertigen. Die Schüler mußten diese Texturfolgen mit den Fingerspitzen bei geschlossenen Augen erfühlen. Nach



Willi Dieckmann: „Materiestudie, Kombination einfachster Materien. Übungsaufgabe: Entwicklung des Tastsinnes und Beobachtung des subjektiven Materialgefühls", 1922 (Staatliches Bauhaus Weimar, S. 42)



Studienarbeiten zur „Darstellung charakteristischer Eigenschaften verschiedener Materien" (Staatliches Bauhaus Weimar, S. 33)

kurzer Zeit verbesserte sich das Tastgefühl in erstaunlichem Grad. Darauf ließ ich Texturmontagen aus kontrastierenden Materialien machen. Es entstanden phantastische Gebilde von damals völlig neuartiger Wirkung." [13]

Diese sog. Texturmontagen sind ein interessantes Beispiel für das Eindringen avantgardistischer Gestaltungsauffassungen, wie sie damals im Kubismus und Dadaismus geläufig waren, in den Lehrkanon einer modernen Kunstschule und dokumentieren den für Innovationen aufgeschlossenen, anti-akade-

Die Autoren

Carola Haut-Grzonkowski
Jahrgang 1969, nach dem Abitur unterbrach sie ihr Studium und absolvierte eine Goldschmiedelehre; 1. Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen 1999 mit den Fächern Deutsch, Sachunterricht und Kunst. 2. Prüfung für das Lehramt im Herbst 2001.

Kontaktadresse
Carola Haut-Grzonkowski
An der Münze 3
D-21335 Lüneburg
Tel. (0 41 31) 39 03 25

Margret Kentgens-Craig
Studium der Biologie, Germanistik, Kunsterziehung und Kunstgeschichte in Münster, Bonn, Bochum und Raleigh, North Carolina. 1. Staatsexamen (GS u. HS) 1970 bzw. 1974 (RS), 2. Staatsexamen 1972, NC Teaching Certif. 1992. Promotion in Kunstgeschichte 1992 an der Ruhr Universität Bochum. Dozentin bzw. Gastprofessorin an der Fachhochschule Magdeburg, der Duke University/NC und der North Carolina State University School of Design in Raleigh. Frühere Leiterin der Sammlung „Stiftung Bauhaus Dessau".
Veröffentlichungen u. a.: Das Bauhausgebäude in Dessau, 1926–1999 (Autorin und Mitherausgeberin), Birkhäuser Verlag, Basel, Berlin, Boston 1998. The Bauhaus and America. First Contacts 1919–1936 (Autor), MIT-Press, Cambridge/MA 1999.

Rainer K. Wick
Jahrgang 1944, Studium der Kunstgeschichte, Soziologie, Sozialgeschichte, Kunsterziehung und Pädagogik. 1. Staatsexamen 1969, 2. Staatsexamen 1971. Promotion 1975 mit einer kunstsoziologischen Dissertation zur intermediären Kunst (Happening und Fluxus). Nach langjähriger Tätigkeit im Schuldienst (zuletzt als Studiendirektor und Pädagogischer Fachleiter für Kunst und Gestaltung am Gesamtseminar in Köln). 1979–1985 Professor im Fachbereich Gestaltung und Kunsterziehung (Folkwang) an der Universität in Essen. 1985 Habilitation für Kunstpädagogik. Seit 1986 Lehrstuhl für Kunst- und Kulturpädagogik an der Bergischen Universität–Gesamthochschule Wuppertal.
Zahlreiche Buchveröffentlichungen und Publikationen in Zeitschriften und Katalogen, u. a. zur intermediären Kunstpraxis, zur Kunstsoziologie, zur Kunsterziehung, zu einzelnen Künstlern, zum Bauhaus und zur Fotografie. 1996 Begründung der

Hochschulreihe „Kontext. Schriftenreihe für Kunst, Kunsterziehung und Kulturpädagogik an der Universität-Gesamthochschule Wuppertal".
Mitgliedschaften: DGPh (Deutsche Gesellschaft für Photographie), DWB (Deutscher Werkbund), ICOM (International Council of Museums).

Kontaktadresse
Prof. Dr. Rainer K. Wick
Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal
Lehrstuhl für Kunst- und Kulturpädagogik
Fachbereich 5 (Design, Kunst- und Musikpädagogik, Druck)
Haspeler Straße 27
D-42285 Wuppertal
Tel. (0202) 439-4155/-4146
Fax (0202) 439-4155

Jörg W. Ziegenspeck
Jahrgang 1941, Sozialarbeiter (grad.), Lehrer an einer Sonderschule für Lernbehinderte, Realschullehrer a. D., Dipl.-Pädagoge, Dr. phil., PhDr., Habilitation in Erziehungswissenschaft, Hochschulassistent. Seit 1980 Professor für Psychologie, seit 1996 für Pädagogik an der Universität Lüneburg, Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft. Neubegründer der Erlebnispädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg. Herausgeber der „Zeitschrift für Erlebnispädagogik" und zahlreicher Schriftenreihen im Verlag „edition erlebnispädagogik" (Lüneburg).

Kontaktadresse
Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
Universität Lüneburg
Institut für Erlebnispädagogik
Scharnhorststraße 1
D-21335 Lüneburg
Tel. (04131) 40 6147
Fax (04131) 40 6148

Die Schriftenreihe

Anstöße und Berichte aus der „Pädagogischen Werkstatt"

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck
Universität Lüneburg

Heft 1 *Ziegenspeck, Jörg W.:* Eine Idee wird hundert. 100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland. Mit Beiträgen von Gerold Becker und Hartmut Alphei.
Lüneburg 1998, 53 S., € 5,–. ISBN 3-89569-039-2

Heft 2 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* ER/SIE – Seh-Texte von Ursula Menzer. Mit Photographien und Photogrammen von Evelin Frerk und einer Audio-CD der ER/SIE-Textperformance. Mit Beiträgen von Ignatz Kerscher, Ursula Menzer und Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg 1999, 92 S., € 14,–. ISBN 3-89569-042-2

Heft 3 *Voß, Stephanie/Ziegenspeck, Jörg W.:* Das Projekt – eine hochschuldidaktische Herausforderung. Historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen. Mit einem Vorwort von Rolf Wernstedt, Präsident des Niedersächsischen Landtags.
Lüneburg 1999, 88 S., € 8,–. ISBN 3-89569-038-4

Heft 4 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Fundsachen für Nichtleser. Rückblick auf eine Ausstellung und Hommage an den Literatur-Nobelpreisträger Günter Grass. Mit Beiträgen von Tatjana Jesch und Jörg W. Ziegenspeck und acht Bildern von Günter Grass aus dessen Buch „Fundsachen für Nichtleser".
Lüneburg 1999, 40 S., € 8,–. ISBN 3-89569-043-0

Heft 5 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg):* „Lob des Unscheinbaren". Dokumentation einer Ausstellung zu Ehren von Liselotte und Siegfried Lenz mit Zeichnungen und Texten des Ehepaars. Eine „Nachlese" zu einer Hochschulveranstaltung. Mit Bildern von Liselotte Lenz und mit Beiträgen von Dieter Borchmeyer, Siegfried Lenz und Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg 2001, 40 S., € 8,–. ISBN 3-89569-49-X

Heft 6 *Lehmann, Jens/Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Kinderdörfer in Niedersachsen. Ideen – Träger – Konzepte – Perspektiven. Mit Beiträgen von Iris Mainka, Dietrich Bangen, Harald Geiger, Werner Schippmann und Reinhard Villmow. Mit einem Grußwort von Egon Graf und einem Vorwort von Jens Lehmann und Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg 2001, 48 S., € 8,–. ISBN 3-89569-50-3

Heft 7 *Haut-Grzonkowski, Carola/Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Das Bauhaus. Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung. Mit Beiträgen von Margret Kentgens-Craig und Rainer K. Wick und einem Vorwort von Carola Haut-Grzonkowski und Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg 2002, 64 S., € 8,–. ISBN 3-89569-51-1

Alle Schriften können direkt beim Verlag bestellt werden:

Verlag edition erlebnispädagogik
im
Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1
D-21335 Lüneburg
Tel. (0 41 31) 40 61 47
Fax (0 41 31) 40 61 48
Homepage www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed
E-Mail ziegenspeck@uni-lueneburg.de

Die Schriftenreihe „Anstöße und Berichte aus der ‚Pädagogischen Werkstatt'"

Herausgeber: Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck

Heft 1 *Ziegenspeck, Jörg W.:* Eine Idee wird hundert. 100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland. Mit Beiträgen von Gerold Becker und Hartmut Alphei. Lüneburg 1998, 53 S., € 5,–. ISBN 3-89569-039-2

Heft 2 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* ER/SIE – Seh-Texte von Ursula Menzer. Mit Photographien und Photogrammen von Evelin Frerk und einer Audio-CD der ER/SIE-Textperformance. Mit Beiträgen von Ignatz Kerscher, Ursula Menzer und Jörg W. Ziegenspeck. Lüneburg 1999, 92 S., € 14,–. ISBN 3-89569-042-2

Heft 3 *Voß, Stephanie/Ziegenspeck, Jörg W.:* Das Projekt – eine hochschuldidaktische Herausforderung. Historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen. Mit einem Vorwort von Rolf Wernstedt, Präsident des Niedersächsischen Landtags. Lüneburg 1999, 88 S., € 8,–. ISBN 3-89569-038-4

Heft 4 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Fundsachen für Nichtleser. Rückblick auf eine Ausstellung und Hommage an den Literatur-Nobelpreisträger Günter Grass. Mit Beiträgen von Tatjana Jesch und Jörg W. Ziegenspeck und acht Bildern von Günter Grass aus dessen Buch „Fundsachen für Nichtleser". Lüneburg 1999, 40 S., € 8,–. ISBN 3-89569-043-0

Heft 5 *Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg):* „Lob des Unscheinbaren". Dokumentation einer Ausstellung zu Ehren von Liselotte und Siegfried Lenz mit Zeichnungen und Texten des Ehepaars. Eine „Nachlese" zu einer Hochschulveranstaltung. Mit Bildern von Liselotte Lenz und mit Beiträgen von Dieter Borchmeyer, Siegfried Lenz und Jörg W. Ziegenspeck. Lüneburg 2001, 40 S., € 8,–. ISBN 3-89569-49-X

Heft 6 *Lehmann, Jens/Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Kinderdörfer in Niedersachsen. Ideen – Träger – Konzepte – Perspektiven. Mit Beiträgen von Iris Mainka, Dietrich Bangen, Harald Geiger, Werner Schippmann und Reinhard Villmow. Mit einem Grußwort von Egon Graf und einem Vorwort von Jens Lehmann und Jörg W. Ziegenspeck. Lüneburg 2001, 48 S., € 8,–. ISBN 3-89569-50-3

Heft 7 *Haut-Grzonkowski, Carola/Ziegenspeck, Jörg W. (Hrsg.):* Das Bauhaus. Dokumentation einer Fachtagung und Ausstellung. Mit Beiträgen von Margret Kentgens-Craig und Rainer K. Wick und einem Vorwort von Carola Haut-Grzonkowski und Jörg W. Ziegenspeck. Lüneburg 2002, 64 S., € 8,–. ISBN 3-89569-51-1

Verlag edition erlebnispädagogik
im
Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1
D-21335 Lüneburg
Tel. (04131) 40 61 47
Fax (04131) 40 61 48
Homepage www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed
E-Mail ziegenspeck@uni-lueneburg.de