

Was man über das Bauhaus weiß, zu wissen glaubt und ignoriert

Versuchen wir zuerst einmal, ein approximatives Inventar aufzustellen, welcher Quellen sich die Bauhausforschung heute bedienen kann.

Es gibt Zeugen: diejenigen, die am Bauhaus gelebt haben und diejenigen, die durch irgendwelche Gründe mit dem Schicksal der Institution oder gewisser Mitglieder verbunden waren. Die Zahl der Zeugen wird immer weniger. Etwa 1250 Studenten absolvierten zwischen 1919 und 1933 das Bauhaus. Wenn man ein Durchschnittsalter von 19 Jahren bei der Aufnahme annimmt, so sind die letzten im Jahre 1932/33 aufgenommenen Studenten jetzt 63 Jahre alt. Dies ist zum Beispiel bei dem amerikanischen Architekten Bertrand Goldberg der Fall. Mit einer Lebenserwartung von 75 Jahren als Berechnungsbasis könnte die Gesamtheit der ehemaligen Studenten des Bauhauses noch auf der Welt sein. Jedoch sind Kriegsumstände die Ursache von vielen frühzeitigen Todesfällen. Es sollen heute noch etwa 200 ehemalige Studenten am Leben sein. Die ehemaligen Lehrer, die heute noch leben, kann man an einer Hand abzählen. Marcel Breuer ist 74 Jahre alt, Mart Stam 77, Josef Albers verstarb vor kurzem im Alter von 88 Jahren.

Hinsichtlich der Dokumente (Briefe, verschiedene Akten, Vorlesungsnotizen, Zeichnungen, Fotos, Prototypen, Produkte, Bauten, Kunstwerke) getraue ich mir nicht, eine Schätzung vorzunehmen. Eines steht jedoch fest: die Verfolgungen, Bombenangriffe, Emigration, Erbfolge, Abnützung und Gleichgültigkeit haben vieles zerstört. Zahlreiche Bauhauseler haben im Krieg alles verloren. Die anderen bewahren einige bescheidene Reliquien auf. Die wichtigsten Dokumentensammlungen befinden sich im Bauhaus-Archiv in West-Berlin, im Staatsarchiv Weimar und im Stadtarchiv Dessau.

Verbleiben die Veröffentlichungen, deren vollständige Bibliographie ungefähr folgende Werke umfassen würde:

- Veröffentlichungen des Bauhauses (14 Bauhaus-Bücher, 15 Nummern der Zeitschrift ‚bauhaus‘, Bücher, Arbeitsbände, Berichte, Kataloge, Studenten-Zeitungen, Programme, Satzungen, Prospekte) 100 Titel
- Bücher, Kataloge und Aufsätze über das Bauhaus im allgemeinen 200 Titel
- Geschichte und Theorien der Kunst, der Architektur und des Designs, die das Bauhaus behandeln 70 Titel
- Veröffentlichungen von Lehrern und über Lehrer sowie von ehemaligen Studenten 1500 Titel

Der respektable Umfang dieser Publikationen hat an sich keine große Bedeutung. Wieviele Autoren sind wirklich bis zur Quelle gegangen? Wieviele haben sich bemüht, ihre Informationen zu verifizieren? Wieviele haben neue Aspekte eröffnet? Gewiß, sehr wenig. Die Mehrzahl der Literatur über das Bauhaus besteht aus Anlehnungen an abgeleitete Texte, aus wiedergekauften und dubiosen Legenden. Diese Literatur schildert das Bauhaus als eine

außergewöhnliche Ansammlung von hervorragenden Persönlichkeiten, als eine Synthese der Künste und der Technik, als eine Kapelle des Funktionalismus, als einen Brennpunkt des internationalen Stils, als eine liebevolle linksgerichtete Utopie der wundervollen zwanziger Jahre. Alles das ist nicht absolut falsch, aber sehr beschränkt.

Das schematische Bild des Bauhauses erlaubt das Weglassen der unangenehmen Fragen und die leichte Konklusion zur Inaktualität des Bauhauses. Nehmen wir einige Beispiele:

Das lange Schweigen der Verschwörung um Hannes Meyer erklärt sich hauptsächlich durch die Absicht, das Erbe des Bauhauses in dem ach so ruhigen Lager des „aufgeklärten“ bürgerlichen Humanismus zu erhalten. Sicher hat das Unverständnis für eine Umwälzung, die die letzten Bindungen des Bauhauses mit den moralistischen und akademischen Traditionen löste, eine Rolle gespielt. Dennoch ist der Hintergrund der Argumente gegen Meyer und seine Führung immer politischer Natur. Was am Bauhaus geschah in der Zeit, da Meyer Direktor war, ist tatsächlich schwer zu verdauen. „Das Bauhaus unter Gropius war bereits durch die Negation der chaotischen kapitalistischen Umwelt bestimmt gewesen. Sein Gesellschaftsbild wurde getragen von der utopischen Vision einer kommunistischen Ordnung, und der Sinn der Arbeit wurde aus einer fernerer Zukunft hergeleitet. Bei Meyer nun schlug die Negation in einen neuen positiven Inhalt um. Er entging damit der Gefahr, wie sie bei Gropius bestand, ungewollt den Bedingungen der bekämpften Gegenwart zu unterliegen. Er verharnte nicht in der Opposition, sondern bezog eine neue Position, indem er sich bewußtseinsmäßig in die kämpfende Klasse einreichte.“ [1] Das Leben, der Unterricht, die Entwürfe, die Produkte jenes Bauhauses änderten sich grundsätzlich. Das dauerte wohl nicht lange, da die lauernde Reaktion bald damit Schluß machte.

Ich werde nicht näher auf diesen Abschnitt der Bauhausgeschichte eingehen, da er in der DDR besser als sonstwo bekannt ist.

Die Ursachen und Rechtfertigungen der Angriffe der Rechten gegen das Bauhaus sind mehr oder weniger gut bekannt. Mehr oder weniger deswegen, da die besten Werke über das Bauhaus uns darüber manchmal ausführliche Schilderungen geben, jedoch keine systematische Studie auf diesem Gebiet vorliegt. Dagegen tauchen die Kritiken der revolutionären Linken in der bürgerlichen Literatur fast nie auf. Und sie haben doch existiert. Zum Beispiel schrieb der sowjetische Architekt Mordwinow 1931:

„Was ist wertvoll an den Arbeiten der Schule von Hannes Meyer? Erstens – das wissenschaftliche Moment bei der Projektierungsmethode architektonischer Werke. Die Projektierung vollzieht sich auf der Grundlage einer gründlichen Untersuchung der Arbeitsprozesse, die im gegebenen Objekt vor sich gehen, sowie einer Analyse der wichtigsten physischen und psycho-physiologischen Faktoren und ihrer Beziehungen und Funktionen, von denen das richtige Funktionieren des zu projektierenden Gebäudes abhängt. Die Ergebnisse der Analyse werden in Grafiken und Diagrammen festgehalten, die ein an-

schauliches Hilfsmittel für die weitere Arbeit des Projektanten, insbesondere die Typisierung der einzelnen Räume hinsichtlich Belichtung, Beleuchtung, rationelle Möblierung usw. bilden. Dabei werden alle kanonischen Regeln und vorgefaßten Schemata und Formen verworfen, jedes Detail wird bewußt erfaßt und mit Hilfe der letzten wissenschaftlich-technischen Gegebenheiten gelöst.

Zweitens – die Rationalisierung sowohl auf dem Gebiete der Projektierung als auch der Bauausführung. Diese Rationalisierung durchdringt alles bis zur Standardisierung und Typisierung der Zeichnungen.

Und drittens – das System der Architektenausbildung. Die Bauhausstudenten aller Kurse übernehmen zusammen mit dem Professor die Projektierung und Ausführung des Gebäudes. Indem der Student am realen Projekt und seiner Verwirklichung in der Natur arbeitet, verbindet er die Lehre mit der praktischen Arbeit in allen Stadien der Ausführung des Gebäudes. Die Jüngeren lernen dabei von den Älteren, die gleichzeitig den Professor in der Unterrichtung der Jüngeren unterstützen. Eine solche vertikal durchgehende kollektive Arbeit und Lehre, die von realen Aufgaben und von der Bauausführung ausgeht und alle Kurse gleichzeitig erfaßt, zeitigt ohne Zweifel ein positives Ergebnis.

Unter kapitalistischen Bedingungen wird dieses System außerordentlich behindert, wenn es nicht überhaupt undurchführbar ist. Unter unseren sowjetischen Bedingungen ist es vollkommen durchführbar und notwendig. Diese Erfahrung des Bauhauses muß an unseren höheren Bauschulen angewendet werden.

Unter den Bedingungen eines kurzen Aufsatzes ist es nicht möglich, auf eine Reihe von für uns wertvollen Momenten der Schule von Hannes Meyer hinzuweisen. Zu bemerken ist aber, daß seine Theorien der Methode und des Arbeitssystems neben allen ihren positiven Seiten auch negative Momente aufweisen, die es zu überwinden gilt. Dazu gehört das Außerachtlassen des sozialideologischen Inhaltes der Architektur, das Ausschalten der Kunst aus der Architektur, die mechanistischen Methoden, das Zurückführen der Rolle und der Aufgaben des Bauwerks auf die Erfüllung der einfachsten Funktionen. Hier zeigt sich ein Hindernis für die Entwicklung einer wirklichen proletarischen Architektur, die den Klasseninhalt der Architektur hervorhebt und alle ihre Seiten, darunter auch die künstlerische, erfaßt.“ [2]

1924, Karel Teige, einer der besten damaligen Theoretiker der modernen Kunst und Architektur, schrieb in einer tschechoslowakischen Zeitschrift:

„Leider aber ist auch das Bauhaus nicht konsequent, wenn es ihm als einer Architekturschule um Kunstgewerbe und überhaupt um ‚Kunst‘ geht. Die Kunstschule, welche auch immer, auch die beste, ist heute ein Unsinn und Anachronismus ...

Wenn Gropius die Schule gegen den kunstgewerblichen Dilettantismus führen will und wenn er die Maschine als Produktionsmittel akzeptiert und mit der Arbeitsteilung rechnet, warum glaubt er dann, daß die Kenntnis des Handwerks für die Industriearbeit notwendig ist? Handwerk und Industrie gehen von grundsätzlich verschiedenen Voraussetzungen aus, theoretisch sowohl wie praktisch. Das Handwerk ist heute nur noch ein Luxus, das vom Bürgertum mit seinem Individualismus, seinem Snobismus und seiner Vorliebe für das rein Dekorative gestützt wird. Wie jede andere Kunstschule ist auch das Bauhaus nicht imstande, die industrielle Produktion zu

verbessern; es kann höchstens einige neue Impulse geben.“ [3]

Der Ungar Ernst Kállai, Chefredakteur der Bauhauszeitschrift während der Ära Meyer, hatte 1930 folgendes geschrieben:

„Doch es muß gesagt werden, daß auch die Bauhausarbeit selbst keineswegs frei ist von ästhetischer Überzüchtung, von gefährlichen Formalismen. Zwar hat das Abstreifen jeglicher Ornamentik, das Verpönen aller geschwungenen Flächen und Linien für die Häuser, Möbel und Gebrauchsgegenstände zu sehr interessanten, neuartigen und einfachen Formen geführt. Doch das Augenfällige dieser neuen Zweckformen war durchaus nicht immer auch zugleich sinnfällig. Vielmehr: Was angeblich zweckbestimmt und funktionell, technisch-konstruktiv und wirtschaftlich-notwendig sein sollte, entsprang zumeist einer nur in ein neues Kostüm gekleideten geschmäckerlichen Willkür, einem rein schöngestigen Hang zu geometrischen Elementargebilden und den Formeigenheiten technischer Apparate, Kunst und Technik, die neue Einheit – so hieß es theoretisch, und die Praxis war dementsprechend: technisch interessiert, aber kunstbeflissen. Ein bedenkliches Aber! Die Kunstbeflissenheit ging voran. Sie hatte ihren neuen formalistischen Eigensinn, ihren Stilwillen um jeden Preis, und das Technische mußte sich diesem Willen fügen. So entstanden jene Bauhauserzeugnisse: Häuser, Möbel und Lampen, die vor allem durch ihre sehr aufdringlich-einprägsame Form Beachtung erzwangen und von Publikum und Presse logischerweise auf diese Eigenart hin als Erzeugnisse eines neuen Stils, eben des Bauhausstils, aufgenommen oder abgelehnt wurden, nicht aber als Erzeugnisse einer neuen Bau- und Möbelindustrietechnik. Zwar beteuerte das Bauhaus in zahllosen programmatischen und propagandistischen Veröffentlichungen immer wieder, die formale Eigenart seiner Erzeugnisse sei lediglich ein zwangsläufiges Begleitergebnis der ‚streng sachlichen‘ Zweckerfüllung und kein gewollter Stil. Indessen, schon wenige Jahre der Praxis genühten, um diese Erzeugnisse selbst in den Augen des Bauhausnachwuchses als überwundenes Kunstgewerbe bloßzustellen. Es mag weniger verspielt sein als das Kunstgewerbe üblicher Art. Dafür ist es aber gehemmt, in doktrinäarer Scheinaskese befangen, steif, reizlos und trotzdem anspruchsvoll bis zur Arroganz. Geschäftstüchtigere und skrupellosere Mitläufer haben sich nicht gescheut, aus diesem etwas ungelenkten Sorgenkind einer neuen Zweckgestaltung unbefangenen-verkitschtes Kunstgewerbe zu machen ... Wo hört der echte Bauhausstil auf, wo fängt der falsche an? Das Bauhaus hat ein schöngestiges A gesagt und muß sich nun gefallen lassen, daß andre das B und alles Weitere dazufügen bis an ein scheußliches Ende. Warum droht solches Schicksal nicht einem amerikanischen Bürostuhl oder einer Zeisslampe? Weil das keine Einheiten von Technik und Kunst, sondern richtige industrie-technische Konstruktionen, Ingenieurschöpfungen sind. Man frage einmal einen der Zeissingenieure um seine Meinung über die lichttechnische Eignung der Bauhauslampen.“ [4]

Folgende Zeilen, unterzeichnet von einem gewissen Faber, waren 1932 in einer winzigen Züricher Zeitschrift zu lesen:

„Das 19. Jahrhundert hatte die für das bürgerlich-idealistische Denken durchgängig charakteristische Zweigeschossigkeit von Akademie für die Architekten und Technischer Hochschule für die Techniker herausgebildet. Die Technischen Hochschulen waren jedoch auch ihrerseits weit

davon entfernt, technisch sauber und konsequent zu sein. Sie haben immer nach dem Vorbild der ‚höheren‘ Akademie hinauf geschaut – und sie tun das heute mehr denn je. Das Resultat dieser Zweigeschossigkeit kennen wir von der gesamten Architektur des sogenannten demokratischen 19. Jahrhunderts und weit ins 20. hinein. Der Sinn des Neuen Bauens ist demgegenüber, diese Zweifaltigkeit aufzuheben und die Einheit alles Bauens herzustellen. Damit ist das Neue Bauen nur ein Teilgebiet der größeren Bewegung, die sich auf wirtschaftlichem Boden abspielt. Im Wirtschaftlichen kennen wir die gleiche Zweigeschossigkeit und nennen sie Klassenherrschaft. Die alte Architektur ist der unvermeidliche Ausdruck der Klassenherrschaft. Ihre ‚bedeutendsten Denkmäler‘, das heißt, diejenigen Bauten, die ‚in die Kunstgeschichte eingegangen‘ sind – sie sind um so ‚bedeutender‘ und um so beachteter, je höher die soziale Rangstufe ist, der sie dienen. Das Neue Bauen anerkennt die Klassensituation unter den Bauwerken nicht, zum Beispiel die ‚künstlerische‘ Höherwertung einer Villa gegenüber einem Reihnhaus oder eines Verwaltungsgebäudes gegenüber einer Fabrik. Damit hat das Neue Bauen eine Gesellschaft zur Voraussetzung, der diese Wertstufen unbekannt sind, mit anderen Worten: eine klassenlose Gesellschaft.

So lange jedoch diese gesellschaftliche Voraussetzung nicht da ist, muß das Neue Bauen ebenso unvermeidlich, wie es die klassische Architektur von Haus aus war, ihren Sinn verraten und ableiten in die Situation, in der sich die reale Umwelt befindet. So ist es dem Neuen Bauen in allen Ländern des Westens gegangen: es wurde zu einer neuen formalen Mode. So ist es auch dem Bauhaus unter Gropius gegangen, Schritt für Schritt von 1919 bis 1928. Seine ‚Revolution‘ ist eine Umwälzung im Formalen geblieben, so sehr das Bauhaus anfänglich von gesellschaftlich und wirtschaftlich revolutionären Gedanken umrankt war, und so sehr sich das frühe Bauhaus in seiner internen Arbeitsweise vom klassenmäßigen Betrieb der Akademien und Kunstgewerbeschulen im Sinne eines kollektiv-demokratischeren Lehrens und Lernens unterschied.“ [5]

Sie werden bemerkt haben: wenn diese vier marxistischen Autoren sich über den utopischen Charakter des Bauhauses einig sind, so gehen sie doch weit auseinander in ihrer Einschätzung des Gropius'schen Postulats ‚Kunst und Technik – eine neue Einheit‘ und in ihrer Auffassung der künstlerischen Widerspiegelung des Klasseninhaltes.

Heute sind diese Fragen längst noch nicht gelöst. 45 Jahre später kann man noch an Richtigkeit und Unrichtigkeit folgender Thesen von Mordwinow zweifeln: „Wenn wir die Entwicklung der bürgerlichen Kunst der letzten Jahrzehnte in grober Vereinfachung betrachten, so handelt es sich im Grunde um einen Prozeß der Verkümmern des ideellen Gehaltens der Kunst, der zur Fetischisierung der abstrakten Formen, zur ‚Sachlichkeit‘, zum Technizismus und zur Verneinung der Kunst führt ... Der Ersatz der Malerei durch die Herstellung von Dingen, der Kunst durch die industrielle Technik – das ist die logische Folge, die Sackgasse, in der die Kunst in der Periode der Auflösung des Kapitalismus landet. Anders kann es nicht sein – das Ergebnis der Entwicklung des Kapitalismus und seines ideologischen Überbaus ist eine Kunst ohne Perspektive ... Die Schule von Gropius ästhetisiert die Technik, die Schule von Meyer entblößt

sie, indem sie jedes Ästhetisieren ablehnt. Die eine bemüht sich um die Schaffung neuer Formen in der Architektur und in der Herstellung von Gegenständen auf Grund neuer technischer Mittel und Materialien und mit dem Ziel des formalen Ausdrucks durch die einfachsten geometrischen Körper. Die zweite verwirft die formalen Probleme und strebt nach Lösungen, die den unmittelbaren Funktionen und der konstruktiven Zweckmäßigkeit des Produkts entsprechen. Die Schule von Gropius zeigt den Einfluß des Kubismus-Suprematismus, des Formalismus in der Kunst, die Schule von Meyer ersetzt die Kunst durch die Wissenschaft und Technik.“ [2] Mordwinow vertritt wahrscheinlich hier den Standpunkt des Allunionsverbandes Proletarischer Architekten (WOPRA), eine an den Proletkult gebundene Organisation, die sich für eine ‚kraftvolle proletarische Architektur‘ und für eine summarische Verurteilung des Alten und der „Moderne“ mit Hilfe eines vulgären Marxismus einsetzte.

Teige kämpfte an einer anderen Front. Er gehörte dem Devětsil an, einer tschechoslowakischen Bewegung marxistischer Prägung, die Kunst und Wissenschaft verbinden wollte, um die kulturelle Revolution zu beschleunigen. Teige stand auf Seiten der Funktionalisten, die, um die materielle Kultur der Trägheit der Form zu entziehen, den Vorrang der Gebrauchsfunktionen in der Gestaltung der Produkte fordern und somit diese aus dem künstlerischen Kreis ausscheiden. Er sympathisierte mit den sowjetischen Architekten des OSA (Verband Moderner Architekten), die eine wissenschaftlich-konstruktivistische Auffassung der Architektur vertraten und dieser die Rolle eines Kondensators der sozialistischen Kultur gaben. Teige stellte fest, daß „abgesondert von der Produktion und der Gesellschaft in der Zeit des Übergangs von der Manufaktur zur großen Industrie, die künstlerischen Formen der handwerklichen Zivilisation nur absterben konnten. Die große mechanisierte Industrie, der technische Fortschritt und das Ausschalten des Handwerkes haben die technischen und materiellen Voraussetzungen geschaffen für die Entstehung einer neuen Poesie, deren Methode und Funktionen nicht mit der Rolle und den Aufgaben der früheren Kunst in Vergleich zu bringen sind. Dies bedeutet, daß Kunst aufhört oder aufgehört hat, Kunst zu sein.“ [6] Teige meinte, daß „die heutige Architektur, der Städtebau, die industrielle Formgebung eine Wissenschaft sind“. [7] Andererseits war er der Auffassung, daß die proletarische Kunst, „um eine Kultur und ein Stil zu werden, gewisse soziologische Bedingungen braucht, die allein die Revolution bringen kann. Der Stil hängt nicht nur von ästhetischen und philosophischen Bedingungen ab. Es gibt keine proletarische Architektur und kein proletarisches Theater, sie wird es erst nach der Revolution geben. Der totale Mißerfolg des Versuches Ruskins, durch die angewandten Künste die Kunst zu sozialisieren, kann als Warnung gelten: diese utilitäre Kunst, die in die Arbeiterfamilien hätte eindringen sollen, ist, wenn sie vom Werkbund, ähnlichen Verbänden und Kunstgewerbeschulen getragen wird, die typischste bürgerliche Kunst.“ [8]

Kállai, der wahrscheinlich Teige gelesen und gut gekannt hatte [9], vertrat denselben Standpunkt. Faber, seinerseits, erweiterte die Problematik, indem er das Bestehen des architektonischen Signifikanten von der Klassengliederung der Gesellschaft abhängig machte. Bei den einen und den anderen erkennt man mehr oder weniger deutliche Einflüsse von Hegels Ideen (die Kunst, als Vor-

stufe der Erkenntnis, wird verschwinden, wenn alle Widersprüche aufgehoben sein werden) und von Kautsky (das Gebiet der Kunst hört auf, wo die Wirtschaft und die hochentwickelte Technik die Macht auf Vereinfachung und Nivellierung ausüben). Wenn man sich an die Klassiker des Marxismus hält, so ist Kunst eine spezifische Erscheinung des gesellschaftlichen Bewußtseins, sie trägt zur Bildung des Menschen bei und ist eine Waffe im Kampf für den Sozialismus. Von diesem Standpunkt aus scheint die Einstellung von Mordwinow die einzig richtige zu sein. Und trotzdem hat er sich von ihr bei seiner verantwortungsvollen Tätigkeit in der UdSSR nicht genügend leiten lassen, da er die traditionalistische Architektur allzusehr förderte.

Die Umstände haben nicht zugelassen, daß eine echte Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Tendenzen der Linkskritik des Bauhauses erfolgte und diese blieb im Rohbau. Manche dieser Aussagen können lächerlich wirken. Dennoch haben ihre Autoren gewisse Probleme gar nicht so schlecht gestellt; zu ihrer Lösung ist man bis heute nicht gekommen. Und gleichzeitig haben sie einige Perspektiven eröffnet, die nicht unbeachtet bleiben sollten.

Das Bauhaus war eine Schule. Zahlreiche Autoren, nachdem sie diese Tatsache erwähnt haben, neigen dann dazu, sie zu vergessen. Wenn so viele Bäume gezählt und geschält werden, verschwindet der Wald. Man redet endlos über die Menschen, ihre Werke, ihre Vorfahren und ihre Nachkommen, man zeigt das unvermeidliche konzentrische Schema des Studienganges, aber man ist sehr diskret über die Institution. Wenn das Wort ‚Schule‘ gebraucht wird, so geschieht dies oft im Sinne einer Gruppe von Personen, die sich auf einen Meister berufen oder die die gleiche Doktrin vertreten. Es sieht so aus, als ob man sich sträuben würde, die gemeinen und unwichtigen Details des Lebens einer Lehranstalt wahrhaben zu wollen. Dieses Verhalten bestärkt die Idee, daß es im Bauhaus ein Stück Wunder gäbe.

Nehmen wir den Fall der (materiellen, ideologischen, pädagogischen) Fruchtbarkeit des Bauhauses. Sie ist tatsächlich erstaunlich und läßt sich schlecht erklären, wenn man bei der Epoche und bei den Persönlichkeiten bleibt. Es genügt nicht nur, im richtigen Augenblick einige gute Künstler, Architekten und Techniker zusammenzubringen, um eine gute Schule aufzubauen. Ohne lebensfähigen institutionellen Rahmen hat das Unternehmen alle Chancen, zu scheitern. Die Bauhäusler und ihre politischen Unterstützer haben das ausgezeichnet verstanden. Zuerst einmal hatten sie keinen Größenwahn. Der Höchstbestand wurde 1929 erreicht: 197 Studenten, ein Dutzend vollamtliche Lehrer, fünf Gastdozenten und weitere Lehrende. In einer Schule von solcher Dimension und mit einer solchen Besetzung kennen sich alle Leute, werden die persönlichen Probleme beachtet, läuft die Information schnell, wird die Bürokratie auf ein Minimum reduziert. Kurz und gut, die Schwere des Behälters annulliert nicht den Druck des Inhaltes. 1928 betrug das Etat des Bauhauses 147.000 Mark. Es gab damals 166 Studenten. Die Jahresausgabe pro Student betrug also 885 Mark. Umgerechnet auf die heutige Währung ist diese Summe mehr als das Doppelte der gegenwärtigen Ausgaben des französischen Staates für die Architekturschulen. Das ist einer der zahlreichen Aspekte der Degradierung des Schulwesens in kapitalistischen Ländern. Es ist verständlich, warum man bei uns vorzieht, lieber

über die ‚Wunder des Bauhauses‘ zu sprechen als über die ‚kleinlichen‘ Probleme seiner Intendanz.

Die Vitalität des Bauhauses wurzelte auch in seinen Entscheidungsorganen. Der Direktor war ein Lehrer, und der Verwaltungschef war ihm untergeordnet. Er führte die Geschäfte mit einer Konferenz, an der etwa 15 Personen teilnahmen (die vollamtlichen Professoren, der Verwaltungschef und zwei Studenten ohne Wahlrecht); mit einem Kuratorium, dem er angehörte (mit dem Bürgermeister, einem Vertreter des Landes, einem Vertreter der Konferenz, fünf Vertretern der Gemeinde, einer von der Konferenz vorgeschlagenen unabhängigen Persönlichkeit) und endlich mit einem Geschäftsausschuß von fünf Mitgliedern. Die eindeutige Teilung der pädagogischen und verwalterischen Gebiete an der Spitze der Institution, die weitgehende Dezentralisierung der Verantwortung (der Werkstatteleiter hatte wichtige Entscheidungsmöglichkeiten), selbst die Größe der Anstalt und ihrer Organe, erleichterten, klarifizierten und beschleunigten den Prozeß Beobachtung – Überlegung – Beratung – Entscheidung – Ausführung. Eine GmbH war mit der Kommerzialisierung der Modelle beschäftigt. „Von den Einnahmen aus erledigten Aufträgen, Lieferungen, Lizenzen und Honoraren wurden die mit jedem Auftrag verbundenen speziellen Ausgaben (Material, Reisen, Löhne) direkt abgezogen. Der verbleibende Rohgewinn wurde zu gleichen Teilen unter die drei Organisations-Einheiten jeder Arbeit verteilt: ein Drittel an das Bauhaus, ein Drittel an die betreffende Werkstatt, ein Drittel an die direkt beteiligte Mitarbeitergruppe. Bei Lizenzgebühr für einzelne Muster oder Erfindungen, welche von der Industrie erworben wurden, erhielt der Verfasser (Studierende) ebenfalls ein Drittel des Lizenzbetrags. Jedes Werkstatt-Kollektiv verfügte nach freiem Ermessen über die eingehenden Anteile am Rohgewinn. Der leitende Werkstatt-Meister erhielt dabei je nachdem 10 bis 15 % davon.“ [10] Hier hatte durch relativ einfache und durchsichtige organisatorische Dispositionen das Bauhaus nochmals alle Vorteile auf seiner Seite. Andere Faktoren haben die Produktivität des Bauhauses stimuliert: die Marginalität in dem Ausbildungssystem, die breite Fächerung der Ausbildungsstruktur, das teilweise Zusammenwohnen von Studenten und Lehrern und der Internationalismus der Bauhäusler. [11]

Es mag unglaublich erscheinen, aber es gibt keine vertiefte Studie über die Pädagogik des Bauhauses. Der Vorkurs, einzelne Lehrtätigkeiten, gewisse Ursprünge und Unterschiede wurden behandelt, jedoch hat man sich kaum mit der Erziehungstheorie des Bauhauses in seiner Gesamtheit befaßt. Handelt es sich um ein Gespensthema? Hatten die Bauhäusler alles abgelehnt, was in den anderen Schulen geschah? Einen der Beweise des Gegenteils hat Gropius selbst geliefert. Er schrieb 1923:

„Die neuen, auf Werkarbeit aufgebauten Schultypen (Montessorischule, Arbeitsschule) geben eine gute Vorbereitung für eine aufbauende, breit eingestellte Arbeit, wie sie das Bauhaus will, da sie bewußt dem ganzen menschlichen Organismus Entwicklung geben, während die bisherigen Schulen durch ihre fast ausschließliche Kopfarbeit die Harmonie des Individuums zerstörten. Das Bauhaus hat mit den neuen praktischen Versuchen auf dem schulischen Gebiete Verbindung aufgenommen.“ [12]

Hier ist ein interessantes Terrain, um unerforschte Grundmauern des Bauhauses zu entdecken.

Maria Montessori (1870–1952), auf die sich die von Gropius erwähnten Schulen bezogen, hatte sich mit gei-

stig behinderten Kindern beschäftigt, bevor sie ihre Erfahrungen auf die Erziehung von normalen Kindern erweiterte. Sie hatte 1906 in Arbeitervierteln von Rom sogenannte ‚casa dei bambini‘ gegründet. [13] Die montessorische Pädagogik ging aus folgendem Postulat hervor: „Die Wahrnehmungs- und Antriebsfunktionen, durch die das physische Leben beginnt, resultieren aus dem mechanischen Aneinanderreihen von primitiven Elementen. Die organisierten und komplexen motorischen Zusammenhänge sind durch die fortschreitende Addierung von einfachen Bewegungen erzeugt; das synthetische und abstrakte Denken ist durch die sinnliche und konkrete Erfahrung erzeugt. Infolgedessen, das Problem Erziehung zu lösen, heißt ganz einfach, geeignete Verfahren zu finden, die von außen den Vorgang vom Einfachen zum Komplexen, vom Teil zum Ganzen, erleichtern.“ [14]

Die Arbeitsschulen waren die Verkörperung der Ideen von Kerschensteiner. [15] Die Doktrin dieses Pädagogen aus München stammt aus einer Philosophie der Werte. Um zur Vernunft geführt zu werden, muß das Individuum in seiner Ganzheit verändert werden. Die Erziehung soll sich nicht auf den Konformismus der Umgebung richten, sondern die aktive Einverleibung der Werte fördern. Die Schule muß eine charakterbildende Arbeitsgemeinschaft werden. Sie soll die gegenwärtigen Bedürfnisse der Entwicklung des Kindes befriedigen. Diese Entwicklung bestimmt die Dosierung zwischen Autorität und Freiheit. Nach Kerschensteiner besteht der wesentliche Zug der wahren aktiven Schule darin, bei dem Schüler die innere Verpflichtung zu entwickeln, seine Schöpfung selbst zu erleben. Die gute aktive Schule definiert sich nicht dadurch, daß sie dem Schüler beibringt, selbst neue Ideen zu finden und handwerkliche Arbeiten, die vielleicht einen wirtschaftlichen Wert haben, auszuführen, sondern durch die Tatsache, daß sie die Schüler antreibt, die Wahrhaftigkeit und die Sachlichkeit ihrer unabhängigen Arbeit selbst zu kontrollieren.

Die Konklusionen von Kerschensteiner nähern sich denen von John Dewey (1859–1952), dessen pädagogisches Vorhaben war, durch den Pragmatismus von William James inspiriert, Wissen mit Tun, Humanismus mit Technik, Kultur mit Zweckmäßigkeit zu versöhnen. Nach Dewey besteht die Methode des Lehrens in fünf Punkten:

- „1. Der Schüler muß in einer echten Erfahrungssituation stehen; die Tätigkeit, für die er sich interessiert, muß ständig die gleiche sein.
2. Ein wirkliches Problem muß in dieser Situation gestellt werden, um das Denken zu stimulieren.
3. Der Schüler muß das Wissen besitzen und die nötigen Beobachtungen vornehmen, um das Problem zu erörtern.
4. Er muß Lösungen vorschlagen und ihre methodische Entwicklung verantworten.
5. Er muß über die Gelegenheit verfügen, seine Ideen anzuwenden und zu bewähren, um ihre Bedeutung zu klären und selbst ihre Gültigkeit zu entdecken.“ [16]

In dem Jahr, in dem Maria Montessori ihre ‚casa dei bambini‘ ins Leben rief, eröffneten Ovide Decroly seine Ecole de l’Ermitage bei Brüssel und Berthold Otto die Schule von Groß-Lichterfelde bei Berlin. Nach Decroly ist die Erziehung nicht eine unmittelbare Vorbereitung

für das Leben der Erwachsenen, sondern sie ist selbst ein Leben, das zur künftigen Existenz dienen soll. Das Kind muß sein eigenes Leben erleben und seine Schwierigkeiten überwinden. „Die Schulklasse findet überall statt: in der Küche, im Garten, auf dem Feld, im Bauernhof, in der Werkstatt, in der Fabrik, im Steinbruch, im Laden, im Museum, in der Ausstellung, auf dem Ausflug, auf Reisen. Der Professor spricht wenig. Das Motto ist: wenig Worte, viele Fakten. Er zeigt, er bringt bei, zu beobachten, zu analysieren, zu manipulieren, zu experimentieren, zu verfertigen, zu sammeln. Am Anfang theoretischer Unterricht und sogar Unterricht allein ist sozusagen aus der Schule verbannt.“ Decroly nennt das „Die Schule fürs Leben, durch das Leben“. [17] Otto lehnte radikal jeden Zwang ab und hielt sich ganz an die spontane Entwicklung seiner Schüler, bis zur Verweigerung, selbst ihren Fehler zu korrigieren. Etwas später, als Gropius das Bauhaus gründete, gab es auch die Freien Gemeinschaften von Hamburg, wo die Kinder allein ihre Tätigkeiten, Studienplan, Disziplin, organisierten, wo die Lehrer sich in die Gruppe integrierten, welche zum eigentlichen Erzieher wurde. In der UdSSR proklamierte Makarenko: „Die Strafe? Sie erzieht den Sklaven! Die Pflicht: eine bürgerliche Kategorie! Die Ehre: ein Privileg der Offizierskaste! Das alles ist nicht die sowjetische Erziehung.“ [18] Man forderte die Abschaffung der Schule, ihre Integration in die Fabrik, und in der Zwischenzeit praktizierte man die ‚Methode der Komplexe‘, die sich der ‚Methode der Projekte‘ von Dewey und an die ‚Interessenzentren‘ von Decroly annäherte. Das heißt, man organisierte das Tun des Kindes auf ein Ziel, dessen Zweck es versteht, um selbst die Kraft zu entfalten, das nötige Wissen zu erwerben.

Das erste Drittel unseres Jahrhunderts war in der ganzen Welt für die Pädagogik eine revolutionäre Zeit. Der Begriff ‚Neue Erziehung‘, der dieses Aufschwellen von Experimenten, Forschungen und Traktaten bezeichnet, ist bestimmt nicht usurpiert. Man hatte den Ausdruck ‚kopernische Revolution‘ lanciert, um zu zeigen, daß der Mittelpunkt der Schule nicht mehr die Erwachsenen, deren Verlangen, deren Programme sein sollte, sondern das Kind und seine Interessen. Es handelte sich darum, das sich entwickelnde Wesen kennenzulernen und seine inneren Kräfte hervorzurufen, um es von innen heraus schrittweise zu bilden. Der Schüler wurde nicht mehr als ein zu füllendes Gefäß betrachtet, sondern als ein Akteur seiner eigenen Erziehung. Er empfing nicht mehr passiv vom Lehrer oder vom Schulbuch sein Wissen, sondern erwarb dieses durch Spielen, Tun, Gestalten, Entdecken, durch freies Entfalten seiner persönlichen Initiative. Um vollendet zu sein, sollte dieser Erziehungsprozeß sich in einem Netz von mannigfaltigen Beziehungen entwickeln. Deshalb spielte die Schaffung einer Umwelt, einer Schule, die „eine wirkliche und lebendige soziale Institution“ (Dewey) sein sollte, eine vorzügliche Rolle in der ‚Neuen Erziehung‘. Damit sollten die alten Widersprüche zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Schule und Leben, behoben werden.

Das Bauhaus ist lediglich eine Episode dieses großen Abenteurers. Seine originelle Leistung besteht darin, daß es die ‚Neue Erziehung‘ in die höhere Ausbildung zu übertragen wußte. Trotz ihrer Meinungsverschiedenheiten waren sich alle Meister des Bauhauses auf diesem Gebiet einig. [19] Hier einige Thesen, die zu Tatsachen wurden.

Walter Gropius:

„Wenn der junge Mensch, der Liebe zur bildnerischen Tätigkeit in sich verspürt, wieder wie einst seine Bahn damit beginnt, ein Handwerk zu erlernen, so bleibt der unproduktive ‚Künstler‘ künftig nicht mehr zu unvollkommener Kunstübung verdammt, denn seine Fertigkeit bleibt nun dem Handwerk erhalten, wo er Vortreffliches zu leisten vermag.“ [20]

„Die Art der Lehre entspringt dem Wesen der Werkstatt: Organisches Gestalten aus handwerklichem Können entwickelt.

Vermeidung alles Starren; Bevorzugung des Schöpferischen; Freiheit der Individualität, aber strenges Studium.“ [20]

„Die handwerkliche Ausbildung in den Werkstätten des Bauhauses war nicht Endzweck, sondern unersetzliches *Erziehungsmittel*. Ziel dieser Ausbildung war es, Gestalter hervorzubringen, die durch ihre genaue Kenntnis von Material und Arbeitsprozeß in der Lage waren, die industrielle Produktion unserer Zeit zu beeinflussen.“ [21]

„Wenn man Männer von außergewöhnlichen künstlerischen Fähigkeiten für ein Institut gewinnen will, so muß man ihnen von Anfang an Zeit und Raum geben, ihre eigene Entwicklung auf breitester Basis durch private Arbeit zu fördern. Die bloße Tatsache, daß solche Menschen im Institut ihre eigene Arbeit weiterentwickeln, schafft jene schöpferische Atmosphäre, in der sich jugendliche Talente entwickeln können und die für eine Hochschule für Gestaltung so wesentlich ist. Dies ist die wichtigste Voraussetzung, der sich alle anderen organisatorischen Fragen unterordnen müssen.“ [21]

Hannes Meyer:

„Die neue Bauschule als eine Erziehungsstätte zur Lebensgestaltung trifft keine Begabten-Auslese. Sie achtet affenhafte geistige Beweglichkeit der Begabung, sie achtet die Gefahr der geistigen Sektenbildung: Inzucht, Egozentrik, Weltfremdheit, Lebensferne. Die neue Bauschule ist eine Prüfstellung der Eignung. Irgendwo ist irgendwer geeignet. Das Leben lehnt keinen ab. Eignung zur Symbiose durchblutet jedes Einzelwesen. Dergestalt ergreift Erziehung zur Gestaltung den ganzen Menschen. Entfernt Hemmung, Beklemmung, Verdrängung. Beseitigt Vorwand, Vorurteil, Voreingenommenheit. Sie vereinigt die Befreiung des Gestalters mit der Eignung zur Eingliederung in die Gesellschaft.“ [22]

„Im Mittelpunkt aller polytechnischen Pädagogik am Bauhaus stand damals mehr und mehr das Werk selbst, und zwar nicht ein eingebildetes Werk in einer erfundenen Umgebung, um zu ‚studieren‘ ... sondern das zur Ausführung und zur direkten Benützung bestimmte Werk, also eine reale Aufgabe in einer realen Umgebung.“ [10]

„Das Werkstattstudium über dem realen Werk nötigte die beteiligten Werkstudenten, sich mit allen materiellen und zeitlichen Widerständen auseinanderzusetzen, welche die Verwirklichung einer Fachaufgabe ihres Gebietes von ihnen erforderte. Nichts blieb der beteiligten Studentengruppe erspart, vom ersten Bestellbrief des erforderlichen Materials bis zur Revision der Schlußabrechnung. Dieses Verfahren vermeidet die Kluft, welche schulmäßiges Erlernen eines Berufes von der oft bitteren späteren Praxis trennt.“ [10]

Johannes Itten:

„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. Phrenologische, physiognomische, physiologische und psychologische Kenntnisse gestatten ihm tiefere Einsichten in das Wissen um die Möglichkeiten, Anlagen, Denkweisen, Empfindungsarten und schöpferischen Kräfte der Lernenden. Jeder Lernende ist ein Erziehungsproblem für sich. Seine Arbeit wird wertvoll in dem Maße, wie sie individuell, einmaligursprünglich getan wird.“ [23]

Josef Albers:

„Erfindendes Bauen und entdeckendes Aufmerken werden entfaltet – mindestens zu Anfang – durch ungestörtes, unbeeinflusstes, also vorurteilfreies Probieren, das (zuerst) zweckloses spielerisches Basteln in Material ist. Also durch unfachliche (das heißt, nicht durch Lehre beschwerte) Versuchsarbeit.“ [24]

„Probieren geht über studieren, und spielerischer Anfang entwickelt Mut. Darum beginnen wir nicht mit theoretischer Einführung: am Anfang steht allein das Material und möglichst ohne Werkzeug. So beginnen selbstverständlich eigene Überlegung und eigene Hantierung.“ [24]

„Bei den Versuchsergebnissen werden vermeintliche Neuerungen der Anwendung oder Bearbeitung oft nachträglich als schon vorhandene Verfahren erkannt. Aber das Ergebnis ist erlebt und Eigentum, weil gelernt und nicht gelehrt.“ [24]

„Wir wissen, daß der Lernunterricht längere Wege macht, auch Umwege und falsche Wege. Aber aller Anfang ist nicht geradeaus. Und erkannte Fehler fördern den Fortschritt. Bewußte Umwege und kontrollierte Irrwege schärfen die Kritik, weisen durch Schaden zum Klügeren, erzeugen den Willen zum Richtigeren und Besseren. Die Erfahrungen des Bastelns werden oft leichter weitergegeben von Schüler zu Mitschüler als durch den älteren, entfernteren Lehrer. Darum werden die Ergebnisse in gemeinsamer Diskussion untersucht und verantwortet mitgeteilt.“ [24]

„Individualismus ist nicht primäre Schulangelegenheit. Weil er Absonderung betont; die Schule aber das Einreihen des Einzelnen in das Zeitgeschehen, in die Gesellschaft (Staat, Beruf, Wirtschaft) zu leisten hat. Individualpflege ist eigene Aufgabe des Individuums, nicht Aufgabe von Kollektivunternehmungen wie der Schule. Die Schule hat Pflege des Individuums passiv zu treiben, das heißt, persönliche Entwicklung nicht zu stören.“ [24]

Zum Schluß noch zwei Aussagen von Studenten.

Jean Leppien:

„Es ist gerade diese Gemeinschaftsarbeit, die für alle Bauhäusler anregend war. Man muß besonders auf der Struktur des Bauhauses bestehen. Die Selbstverwaltung, der Dialog, die Beteiligung und das kollektive Werk, also alle Forderungen der Studenten vom Mai 1968, waren bereits erworbene und wesentliche Dinge. Ich er-

innere mich, daß wir jeden Tag in der Mensa die Diskussionen fortsetzten und daß wir in den Entscheidungen der Konferenz mitreden durften. Unsere Einstellung war: alles wieder in Frage zu stellen und von Null an neu zu beginnen.“ [25]

Wera Meyer-Waldeck:

„Ich war durch Erziehung, Schule und Akademieluft geistig und psychisch so verkalkt, daß ich eines sehr lebendigen Organismus bedurfte, um mich von dieser Steifheit zu befreien. Deshalb kam ich an das Bauhaus. Hier fand ich lebendige und gesunde Menschen und viel Aktivität und Vitalität. Allerdings habe ich auch einsehen gelernt, daß es auf Aktivität allein nicht ankommt, sondern es sich darum handelt, wie und wo sie sich auswirkt ... Das Positivste ist für mich die pädagogische Arbeit, die hier geleistet wird, die sich zwar in keinem Stundenplan einzeichnen läßt, die aber einen der wesentlichsten Faktoren des Bauhaus-Gedankens bedeutet.“ [26]

Warum die Pädagogik des Bauhauses studieren? werden manche sagen, da die Mehrzahl unserer Probleme sehr verschieden ist. Die Antwort auf diesen Einwand berührt drei Regeln, die heute allein durch die sozialistische Gesellschaft in die Praxis umgesetzt werden können:

Keine Praxis der Pädagogik ohne pädagogische Theorie.
Keine Erziehung ohne günstige Umwelt zum erzieherischen Akt.

Keine fortschrittliche Schule ohne Fortschritt der Demokratie.

Anmerkungen

- [1] *Hüter, Karl-Heinz:* „Bauhaus contra Bauhaus“. In: „Deutsche Architektur“, N. 1, Jan. 1966
- [2] *Mordwinow, A.:* „Das Bauhaus – Zur Ausstellung in Moskau“. In: „Sowjetskaja Architektura“, N. 1–2, 1931
- [3] *Teige, Karel:* Aufsatz über das Bauhaus in Stavba, 1924
- [4] *Kállai, Ernst:* Zehn Jahre Bauhaus. In: „Die Weltbühne“, N. 21, Jan. 1930
- [5] *Faber:* Das Bauhaus Dessau vor Torschluß. In: „information“, N. 3, Aug./Sept. 1932
- [6] *Teige, Karel:* Poème, monde, homme (1930). In: „Change“, N. 10, Editions Seghers/Laffont, Paris 1972
- [7] *Teige, Karel:* Poétisme (1924). In: „Change“, N. 10
- [8] *Teige, Karel:* Le nouvel art prolétarien (1922). In: „Change“, N. 10
- [9] Teige wurde von Hannes Meyer für mehrere Vorträge am Bauhaus eingeladen
- [10] *Meyer, Hannes:* Bauhaus Dessau 1927–1930. In: „Edification“, N. 34, 1940
- [11] 1929 waren fast die Hälfte der vollamtlichen Professoren und 38 % der Studenten Ausländer
- [12] *Gropius, Walter:* Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses Weimar. Bauhausverlag GmbH, München–Weimar 1923
- [13] Gewisse Autoren haben die Beziehung zwischen dem Wort Bauhütte mit dem Wort Bauhaus aufgestellt. Die Analogie zwischen Bauhaus und casa dei bambini (Haus der Kinder) ist genauso bezeichnend
- [14] *Médici, Angéla:* L'éducation nouvelle. Presses universitaires de France, Paris 1969
- [15] *Kerschesteiner, G.:* Begriff der Arbeitsschule. München 1950. (Erstauflage 1912)
- [16] *Dewey, John:* Democracy and Education. Macmillan Publishing Co, New York 1916
- [17] *Decroly, Ovide* (1871–1932): Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs (1914), La fonction de globalisation et son application à l'enseignement (1923), Evolution de l'affectivité (1927), Développement du langage (1930)
- [18] Zitiert durch *Maldonado, Tomás:* L'enseignement supérieur et la crise de l'éducation. In: „Civiltà delle macchine“, N. 5/6, 1957
- [19] Hannes Meyer ist jedoch der erste gewesen, der die Grenzen einer Pädagogik zu spüren vermochte, die die unmittelbare, sensible, intuitive, spontane, pragmatische Erfassung der Wirklichkeit forderte, und somit geriet das abstrakte Wissen in Verachtung
- [20] *Gropius, Walter:* Manifest und Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. 1919
- [21] *Gropius, Walter:* Scope of total Architecture (My conception of the Bauhaus idea). Harper & Broth, New York 1955
- [22] *Meyer, Hannes:* bauhaus und gesellschaft. In: „bauhaus“, N. 1, 1929
- [23] *Itten, Johannes:* Pädagogische Fragmente einer Formenlehre. In: „Die Form“, N. 6, 1930
- [24] *Albers, Josef:* Werklicher Formunterricht. In: „bauhaus“, Nr. 2/3, 1928
- [25] *Gindertael, R. V.:* Le Bauhaus vivant – Entretien avec Jean Leppien. In: „cimaise“, N. 91/92, 1969
- [26] Interview mit Bauhäuslern. In: „bauhaus“, N. 4, 1928