

Mut zu Einschränkungen, wie dem weitgehenden Verzicht auf die Fotografie, was aber nur bedingt durchgehalten wird (Alfred Stieglitz ja, Man Ray auch als Fotograf, August Sander nein, Henri Cartier-Bresson nein). Ebenso ist die Architektur mehr oder weniger vernachlässigt, aber nicht ausdrücklich, sondern wohl mehr aus dem Wissen heraus, daß es allzu prächtig mit der Architektur unseres Jahrhunderts nicht aussieht. So findet man Alvar Aalto (weil er auch gemalt hat), aber nicht Le Corbusier (obwohl er auch gemalt hat!).

Einschränkungen sind notwendig, die Anzahl in einer solchen Veröffentlichung unabdingbar. Allerdings sollten die Gewichtungen andere sein. Eine große Informationsbreite ist erwünscht, nicht aber die Verwirrung. Das soll keiner eurozentrischen Kunstgeschichte das Wort reden, sondern einer besseren Informationsqualität. Insgesamt ist sehr sorgfältig gearbeitet worden. Einzelne Fehler wie bei Prachensky, Markus, geb. 1932 (richtig), der bereits „c. 1945 became one of the leaders of the post-war trend towards abstraction“, also bereits mit dreizehn Jahren (!), können sich immer wieder einschleichen, sollten aber selbstverständlich vermieden werden, zumal, wenn sie in einem überschaubaren Siebenzeilenbeitrag so eklatant sind.

Lexika wie das vorliegende sind niemals als Endprodukte anzusehen. Sie müssen sich fortschreiben, sie tragen die Sehnsucht nach der revised edition bereits implizit in sich. Es wäre gut, wenn die Benutzer dabei mithelfen würden.

Dieter Ronte

RAINER WICK, *bauhaus-Pädagogik*, DuMont Buchverlag, Köln 1982, 335 S. 215 Abb. und Schemazeichnungen, DM 34,00

Das Bauhaus lebt nach wie vor – durch bleibende und sichtbare Beiträge in Architektur und Design, über die zu öffentlichen Aufträgen und Lehre gekommene Nachfolgegeneration in Architektenbüros und Hochschulen und in Gestalt eines Mythos und Fundus grundsätzlicher Dispositionen des Neuen Bauens, das seit den zwanziger Jahren über die Lücke in der Nazi-Ära den fünfziger und sechziger Jahren Maß und Orientierung war. Die breite Öffentlichkeit entdeckte seine Leistungen Ende der sechziger Jahre anlässlich einer weltweiten, erfolgreichen Ausstellungstournee, infolge der wissenschaftlichen Ergründung seiner Geschichte durch die Initiative Hans M. Winglers und des zunächst in Darmstadt eingerichteten bauhaus-archivs 1960. Prägend waren die Fortwirkungen des Bauhauses ohne Zweifel im International Style über die amerikanische Filiation (New Bauhaus, Chicago, 1937 gegr.), das Black Mountain College in North Carolina, die Harvard University in Cambridge, Mass. (Walter Gropius) und das Illinois Institute of Technology (Mies van der Rohe). Hierzulande spektakulär, bald umstritten und letztlich in seiner ambitionierten Form eingestellt, war die Hochschule für Gestaltung in Ulm durch Max Bill ein solches Beispiel der Nachkriegsbelebung des Bauhaus-Gedan-

kens und seiner umgreifenden Lehre zu einer kreativen Erziehung und Gestaltung im Verhältnis von Kunst und Leben.

Aber wie die klassische Moderne, so ist auch das Bauhaus trotz seines fortlebenden Ideen- und Gestaltungsguts bereits historisch geworden, verbunden mit dem nur scheinbar Paradoxen, daß ihm im Maße seiner Historisierung zugleich neuerliche kritische Aktualität zuwächst. Zwei Fakten belegen dies – zum einen die analysierend-archivalische Inventarisierung seiner Zeugnisse durch eine in den letzten Jahren immens angestiegene Wissenschaftsliteratur, der nicht zuletzt das bauhaus-archiv und die Gemeinde und Gemeinschaft der Ehemaligen und Freunde Nahrung boten, zum anderen das Wiederaufleben der Diskussion über Architektur, Stil, geschichtliche und soziale Verantwortung des Bauens in einer Gesellschaft, die sich auf historische Kontinuität und das Denken und Empfinden in Umweltbezügen besinnt. Ein ungetes, doch die Diskussion kennzeichnendes Schlagwort bildet dafür der publizistisch und mittlerweile auch durch Ausstellungen verbreitete Begriff der Post-Moderne. Die absoluten Positionen des Neuen Bauens, Funktions- und Formbegriff einer Ästhetik der reinen Mittel und der Gestaltungshoheit von Zweck und Material sind nicht mehr unbestritten, Überschuß und Mehrwert von Stoff und Form neuerlich gefragt.

Die publizistische und wissenschaftliche Erschließung des Bauhauses und seiner Meister, der Gründungsväter einer Ideologie des totalen Weltentwurfs durch Kunst, stellt ein notwendiges, auf Ausgleich und gerechtes Urteil bedachtes Korrektiv hierzu dar. Institutions- und Künstlergeschichte, Materialerschließung und museale Verbringung haben quantitativ und qualitativ einen hohen Rang erreicht, und eine Reihe von Ausstellungen legt Zeugnis ab von Schätzung und Auseinandersetzung auch auf dem Gebiet der Malerei, Plastik und angewandten Künste (so weit sich eine solche gattungsspezifische Differenzierung überhaupt als sinnvoll, wenn nicht schon intentional als gültig erweist). Hierzulande schreiten die Werkverzeichnisse (Schlemmer, Kandinsky, Klee) erfreulich fort, und seitdem das bauhaus-archiv in Berlin in einem der letzten Bauten von Gropius 1979 am Landwehrkanal seine Bestände in passender architektonischer Hülle neu präsentieren kann, haben auch Künstler wie Muche und Bayer öffentliche und wissenschaftliche Resonanz erfahren. Moholy-Nagy, Albers und Itten haben ohnehin immer wieder das Interesse auf sich ziehen können. Dennoch erweisen z. B. jüngste Untersuchungen zu Joost Schmidt, zu Albers bzw. Gunta Stözl den Forschungsstand als ergänzungsbedürftig. Auch Gründungs- und Rezeptionsgeschichte sind noch keineswegs voll ausgelotet, wie die jüngsten Aktivitäten des bauhaus-archives in Berlin, die Auseinandersetzungen in Amerika und das Archivmaterial in Weimar lehren. Gerade in der DDR hat nach früherem Zögern eine nicht zuletzt von Jubiläumsdaten und vom Legitimationsstreben getragene Auseinandersetzung eingesetzt, die stark institutionsgeschichtlich und sozial- wie politikwissenschaftlich motiviert und ausgerichtet ist, nicht zuletzt anknüpfend an sozialistische Ideen, u. a. des frühen Gropius und vor allem Hannes Meyers, die sich insbesondere in den universalistischen

Entwürfen zur Künftlerausbildung, Kunsterziehung und Gestaltungslehre niederschlagen. Zweifellos profitierte das Bauhaus dabei von seinem antibürgerlichen Ruf unter den Zeitgenossen. „Studie zur gesellschaftspolitischen Geschichte einer deutschen Kunstschule“ nennt sich im Untertitel die 1976 erschienene Bauhausmonographie von Karl-Heinz Hüter – ein bei allem einschlägigen Vokabular vorzügliches Buch –; Lothar Lang zog über „Idee und Wirklichkeit“ ein kritisches Resümee. Wie 1976 dürfte auch das gegenwärtige Gropiusjahr vermittels Ausstellungen, Kolloquien und Publikationen der Bauhaus-Forschung neuen Auftrieb geben.

Mit dem angezeigten Buch liegt nun zum ersten Mal der Versuch einer zusammenfassenden Behandlung desjenigen Gebietes vor, mit dem das Bauhaus überhaupt ins Leben trat und dem es ohne Zweifel seinen geschichtlichen Stellenwert verdankt: Reform der Künftlerausbildung und pädagogisches Konzept über den Wandel von Kunstbegriff und Unterricht. Schließlich war das Bauhaus eine Kunstschule, die ihr Schwergewicht in einer ganzheitlichen Gestaltungspraxis und ihr Ziel mehr im Prozeß des Lernens, in der Selbständigkeit als in der Lehre und in der Nachahmung des Lehrers sah. War es doch gerade aus der Kritik früherer Erziehungsmuster und Künftlerausbildung entstanden und Fazit eines unleidlich gewordenen antagonistischen Wettbewerbs von hoher, d. h. freier und angewandter Kunst. Freilich machte man es sich zu einfach, spräche man nur von *dem* Bauhaus und *der* Bauhaus-Lehre. Zu Recht betont Wick, dessen Forschungen Kunstgeschichte und Soziologie verbinden und der sich vor allem mit Fragen der Kunsterziehung beschäftigt, das Problematische an einem Einheitsbild, wie es der Name suggeriert. Sein Eingangskapitel setzt denn auch bei der Fragwürdigkeit einer ausschließlichen Erbpacht des Begriffes Bauhaus-Pädagogik durch Itten ein, die vor allem das aktualisierende Auswahlverfahren neueren kunstpädagogischen Schrifttums kennzeichnet. Wick geht es vielmehr um historischen Kontext und vergleichende Übersicht der Einzelleistungen, die erst gemeinsam und in wechselseitiger Kritik der Schule Kontur und Wirkung gaben, gleichviel ob es sich dabei um individualistische Gesamtentwürfe bei Kandinsky, Klee und Schlemmer oder sich ergänzende Vorkursmethoden bei Itten, Albers oder Moholy-Nagy handelte. Ziel des Buches ist „die Frage, ob und inwieweit die pädagogische Praxis einzelner Bauhaus-Lehrer zur Zielverwirklichung des Bauhauses selbst beitrug“ (S. 3) – wobei dieses Ziel ja nun keineswegs immer dasselbe war, auch wenn der Wille dazu – Aufhebung der Grenzen der Kunst, Entdeckung von Material, Form und Zweck, Lern- und Entwicklungs-, nicht Lehrprozesse in der gemeinsamen Realisierung – genereller Nenner war. Wick wählt denn auch den chronologischen Entwicklungsfaden von Gründung, Berufung und Darstellung der Hauptmeister in Biographie, Werk bis und in der Bauhausphase, gefolgt von der Unterrichtsmethode, ein arbeitsökonomisches und eingängiges Verfahren, das mit Kapitel 5 auf über 200 Seiten den Kern des Buches bildet.

Wick setzt zunächst mit dem historischen Vorlauf im 19. Jahrhundert ein. Die von ihm angesprochenen „geistigen und sozialen Quellen“, politische und wirt-

schaftliche Umwandlungsprozesse neben ihren Folgen für Thema, Technik und Organisation der Künste, kommen dabei etwas knapp und pauschal weg, zumal die Entwicklung der Kunstgewerbebewegung und ihre Institutionalisierung im Ausbildungswesen über Kunstgewerbemuseen und Kunstgewerbeschulen. Das dadurch undifferenzierte Bild wird seitens des Autors, der im übrigen trotz einiger Ideologie- und Jargonvokabeln soziologisch-dialektischer Schulung im Zusammenfassen und in klarer Darstellung sprachliches Geschick beweist, durchaus als solches angesprochen. Als unmittelbare Ideenspender einer neuen Symbiose der Künste im Spannungsfeld von Handwerk, Industrie und künstlerischer Gestaltung werden die bekannten Namen neuerlich in Feld geführt: Semper, Ruskin, Morris und die „arts and crafts“, wobei zwar Ashbees gemäßiger Auffassung vom Einsatz der Maschine Rechnung getragen wird, aber die Position Cranes für Unterricht und Lehre, die Grammatik eines Owen und die ganze kunstgewerbliche Erziehungs- und Musterbuchliteratur beiseite gelassen werden. Das spielt insofern eine Rolle, als die Reform des Unterrichtswesens auch den benutzten Apparat, Formenkunde, Vorbilderwesen und den Übergang vom historischen Ornament zur eigengesetzlichen Naturauffassung in Dekorations- und Gestaltungsart betrifft und weil die methodischen Verfahrensweisen beider Schultypen – hoher und angewandter Kunst – teilweise einander parallel gehen. Aus beiden hatte das Bauhaus die Konsequenzen gezogen, beide hatten schließlich in Weimar Vorläuferinstitutionen. Den Jugendstil mit Henry van de Velde auf einer Spalte, Darmstadt 1901 (1904, 1908?) auf einer Seite und den Werkbund auf zwei abzuhandeln, mag sicherlich Ökonomie sein, aber sie hat zur Folge, daß die Spannweite gerade auch der Diskussion über Kunsterziehung – Dresden 1906! – nicht ersichtlich wird. Nicht zuletzt die kunstgewerblichen Erziehungsfragen, die breiten Strömungen in den Kunstzentren Berlin, München, Dresden und die von reformfreudigen Kunstgewerbeschulmännern vortragenen Konzepte – Behrens, Paul, Poelzig, Thiersch, Riemerschmid, Weidanz u. a. – kommen zu kurz oder werden gar nicht erwähnt. Notwendig wäre dies insofern, als sich damit das allzusehr mit dem Nimbus des Revolutionären versehene Anfangsstadium des Bauhauses doch beträchtlich relativieren würde.

Wenn dann ein Kapitel überschrieben wird: „Von Henry van de Veldes Kunstgewerbeschule zur Bauhaus-Gründung 1919“, dann möchte man auch erwarten, daß sowohl die Weimarer Kunstschule wie die Großherzogliche Kunstgewerbeschule mit ihrem von van de Velde gegen viel Widerstand bis zur Resignation durchgeführten Programm zur Geschmackshebung des Gewerbes zur Sprache kommt. Um so mehr, als die gewerblichen und wirtschaftlichen Ziele Argument auch von Gropius waren und sein mußten und der Streit mit dem ansässigen Handwerk nicht nur Tradition bei allen Kunstgewerbeschulversuchen neuen Typs war, sondern hier bald besonders gravierende Formen annahm. Das kunstgewerbliche Seminar van de Veldes 1908 war zwar noch ganz im Sinne der Jugendstilarbeit gehalten, dennoch verhiß der Zweck: „Die Kunstgewerbeschule soll der theoretischen und praktischen Ausbildung von Kunsthandwerkern dienen und das Kunstgewerbe des Großherzogtums fördern. Bis jetzt eingerichtete Werkstätten: Tep-

pichknüpferei, Email- und Edelmetallarbeiten, Buchbinderei, Weberei und Stickerie, Keramik, Ziselierabteilung, Batik- und Marmorieretechnik“ – Abteilungen, die dann ja auch zum Bestand des Bauhauses zählen sollten. Im übrigen hat schon Hüter den schulpolitischen und ökonomischen Zusammenhängen der Gründung ausführlich Rechnung getragen.

Auch die allgemeinen Zielsetzungen des von Gropius entwickelten Bauhausprogramms werden nur zusammengefaßt, ohne über Franciscano hinauszugehen, die neben dem großen Buch Winglers noch immer ideengeschichtlich grundlegende Betrachtung. Bei einem sehr klar gehaltenen Referat der Literaturmeinung bleibt es daher auch hinsichtlich Chronologie und divergierender Phaseneinteilung der verschiedenen Bauhaus-Perioden, im übrigen kein akademischer, sondern ein sachlicher Streit, der mit Leitung, Ortswechsel (Weimar, Dessau, Berlin) und Inhalten zu tun hat. Der entwicklungsgeschichtliche Standpunkt – Gründungsphase (1919–1923), Konsolidierungsphase (1923–1928) und Desintegrationsphase (1928–1933) nach Kröll – scheint am überzeugendsten. Der so gehaltene Kurzüberblick ist vor allem dem dualen System von Künstler und Handwerker gewidmet, benennt die Werkstätten und ihre personelle Besetzung und betont insbesondere die fundamentale Bedeutung des Vorkurses von Itten. Der institutionsgeschichtliche Verlauf des Bauhauses im Wechsel von Personen und Unterrichtsarten spiegelt zugleich die Ideologiepositionen, die von romantischer Idealität über realistische Aufgaben und funktionalistisches Gestalten allmählich zu einer sozialistisch engagierten Werk- und Wirkungsform besonders in der Architekturlehre und Bau-schule unter Hannes Meyer gelangten. Die frühen und mittleren zwanziger Jahre hätten hier aber der Rücksicht auf die allgemeine Kunstentwicklung, auf Ausstellungen und den Stellenwert der Architektur und des allgemeinen „Reformklimas“ im Erziehungswesen bedurft. Die gute Arbeit von Joan Campbell über den Deutschen Werkbund ermöglicht den Vergleich und stellt die Zeitabhängigkeit der Bauhaus-Ideologie parallel dazu unter Beweis.

Nach solchen mehr organisationsgeschichtlichen Ausführungen mit den beiden Schwerpunkten „ästhetische“ und „soziale Synthese“, die nicht nur bauhauspezifisch waren, folgt Grundsätzliches zur Bauhaus-Pädagogik. Bauhütten- und Akademiegedanke werden hier auf wenigen Seiten als geraffter Pevsner (Academies of Art. Past and Present) kurz und gut zur Sprache gebracht, wenn auch der Ausgriff ob der geschichtlichen Weite dem mit der Materie Vertrauten nur pauschal Bekanntes bringt. Wiederum macht sich das Talent des Autors zu einer griffigen Umsetzung von Literatur erfreulich geltend – ein Merkmal des ganzen Buches, das der Intention der populären DuMont-Reihenpublikationen entgegenkommt. Hilfreich erweist sich das kluge Referieren von zeitgenössischen Stimmen zur Reform der Kunsterziehung. Das resultierende antiakademische Bild ist aber insofern nicht ganz gerecht, als sich die Akademien den Kunstgewerbeschulen angenähert hatten, schließlich in Vereinigten Schulen und Werkschulen integrativen Typs zusammengeführt wurden und seit spätestens 1919 wenig mehr von der Akademie alten Typus vorhanden war. Der Gedanke von Werkstätten, Meisterateliers und Vorstufen,

–schulen oder Elementarklassen ist überdies keine Erfindung des Bauhauses, sondern weit zurückzuverfolgen. Der vom Autor zitierte Wilhelm Waetzoldt u. a. haben dies bereits gezeigt. Von Gewinn aber ist der Ausgriff auf die Kunstschulidee im sowjetischen Rußland nach der Revolution und vor allem das Einbringen der pädagogischen Literatur, auch wo mit Locke oder Basedow, bezogen auf das Ethos der Handarbeit, die Quellensuche zu weit getrieben ist. Der Zusammenstellung der Lehrziele und des Unterrichtsaufbaus seit 1919 über die ja vom Bauhaus selbst nicht eben schmal gehaltene Publizistik der Zeit muß man neuerlich einen guten Griff bescheinigen. Als das eigentliche Fundament erweist sich dabei der Vorkurs.

Bei den Einzeldarstellungen setzt daher der Autor folgerichtig mit Johannes Itten ein. Der Vorunterricht als pädagogische Methode, Farb- und Formverständnis und schöpferische Begabung bei den Schülern freizusetzen, stellte am Bauhaus die Grundlagen der Kunsterziehung dar. Nach langem Vergessen gibt es in neuerer Zeit eine fast üppig gewordene Wiedergutmachungsliteratur, wie sie seit einiger Zeit in Form von Ausstellungen auch seinem Lehrer in der Stuttgarter Zeit, Adolf Hölzel, zuteil wird (W. Venzmer u. a.). Hier wirkt sich die vom Autor bevorzugte Methode, mit Hilfe biographischer Stationen und Einflüsse den historischen Kontext darzustellen, günstig aus, zumal dann, wenn vernachlässigte Komplexe wie z. B. die Privatschule Cizeks in Wien im Zusammenhang neuen Wert erfahren. Neben diesen theoretischen Aspekten wird der Ergänzung durch das bildnerische Werk Rechnung getragen, ehe dann die eigentliche Arbeit Ittens am Bauhaus vorgestellt und auf ihren kunstpädagogischen Gehalt hin analysiert wird. Schon bei Itten, später bei Schlemmer wäre dabei nach einem möglichen anthroposophischen bzw. organischen Grundkonzept zu fragen. In einer Anmerkung (33) spricht denn auch Wick von einem Brief Anneliese Ittens, die Entsprechendes bei Cizek vor 1920 konstatiert. Die Wirkungsgeschichte Rudolf Steiners wird ja ebenfalls erst jüngst verstärkt öffentlich wahrgenommen. Der einmal eingeschlagene Weg biographisch konzentrierter Phasen der Bauhauspädagogik wird entsprechend mit Moholy-Nagy, dem „geborenen Pädagogen“, fortgesetzt. Im Grunde folgen jetzt monographische Kapitel, die Werk und Theorie umfassen, und dabei die Veränderungen für das Bauhaus durch die Person beschreiben. Der technisch-konstruktive Universalismus des Ungarn kommt in verschiedensten Aspekten zu Wort, und trotz einer mittlerweile umfangreichen Literatur wäre es von Interesse gewesen, die Rückbindungen an den russischen Konstruktivismus und die dortige Praxis der Werklehre stärker einbezogen zu finden. Daß trotz Wiederentdeckung und Aufarbeitung immer noch weiße Flecken bestehen, zeigt das Kapitel über Josef Albers (vgl. auch W. Herzogenrath, J. A. und der „Vorkurs“ am Bauhaus [1919–1933], in: *Wallraf-Richartz-Jahrbuch* XLI, 1980, S. 245 ff.).

Materie-, Material- und Konstruktionsübungen standen im Mittelpunkt seines Unterrichts. Auch hier macht sich der Vorzug des Autors bemerkbar, dank seiner Kenntnis der Kunsterziehungsbewegung den Blick über den kunsthistorischen Zaun hinauslenken zu können (Hinweise auf John Dewey und Georg Kerschensteiner).

Auf nahezu vierzig Seiten wird dann das Wirken Kandinskys, vor allem seine Kunsttheorie, vorgestellt. Kein leichtes Unterfangen, was die Mischung aus Ratio und Irrationalismus von Gedanke und Sprache des Russen angeht. Kandinskys physiologische und psychologische Privatwissenschaft, Theo- und Anthroposophie in Verbindung mit Synthesekonzepten und dem Begriff vom Gesamtkunstwerk machen es keinem Interpretieren leicht. Dieser Aufgabe hat sich überdies parallel zu Wick in einer eigenständigen Publikation unter erheblicher Ausdehnung vor allem des Wirkungsnachweises in Schülerarbeiten Clark V. Poling (*Kandinsky – Unterricht am Bauhaus*, Weingarten 1982) unterzogen, der mit den Materialien des Berliner bauhaus-archivs eine detaillierte Analyse vorlegen konnte. Die Autoren differieren kaum im Grundsätzlichen, freilich ist Poling mit größerer Akribie der Materialvorstellung und analytischer Gliederung von Text und sinnlichem Beweis vorgegangen.

Über Klee, so möchte man meinen, ist trotz der umstrittenen Edition seines theoretischen Werkes durch J. Spiller und angesichts einer kaum mehr überschaubaren Literatur eigentlich nicht mehr viel zu sagen. Dem Autor gelingt es aber auch hier, auf knappem Raum die Ansichten, die gedankliche und praktische Arbeit des Künstlers auf das Wesentliche zu beschränken und klar darzustellen. Die Symbolik und Formenlehre Klees gewinnt bei allem immer wieder geschilderten Individualismus im poetisch inspirierten Schöpfungsgleichnis zwischen Kunst und Natur für den Normalbetrachter hier erst Sinn. Etwas zu knapp weggekommen ist sicherlich für manchen Oskar Schlemmer, immerhin einer der anspruchvollsten und schöpfungsmächtigsten Systematiker des Bauhauses. Auch hier freilich gilt, daß sich mittlerweile eine derartig opulente Literatur dazu gefunden hat, daß man der x-ten Darstellung sich nun doch meint entheben zu können. Die Grundpositionen von Anthroposophie und Metaphysik mit entsprechenden Namenshinweisen sind jedenfalls aufgeführt.

Das publizistische Augenmerk zum Schluß detailliert auf die Arbeit eines „unbekannten Bauhäuslers“ gerichtet zu haben – Joost Schmidt – ist zweifellos ein Verdienst. Freilich findet der Hinweis auf das Auswahlprinzip, vor allem solche Persönlichkeiten monographisch zu behandeln, „die an der Durchführung obligatorischer Lehrveranstaltungen beteiligt waren“, sicher Widerspruch. Man wird nach Lehre und Wirkung auch bei denen fragen, die nicht weniger am Profil und Erscheinungsbild des Bauhauses beteiligt waren, von Bayer über Feininger zu Stölzl beispielsweise. Das abschließende Kapitel mit Marginalien zur Rezeption der Bauhaus-Pädagogik wird schließlich zu Recht auch vom Autor als behelfsmäßig und völlig unvollständig bezeichnet. Es beschäftigt sich im wesentlichen mit kritischen Bemerkungen zur Rezeption durch die neuere kunstpädagogische Literatur, auszuweisen und räsonierend.

Alles in allem ist ein gut lesbares Handbuch der Leitziele des Bauhauses entstanden, das seinen Nützlichkeitsgrad vor allem in seinem hohen Gebrauchswert haben dürfte.

Ekkehard Mai