

Sulla scena delle pedagogie della performance: l'eredità interdisciplinare dal Bauhaus al Black Mountain College

Roberta Bernasconi

1. Utopia e pedagogia nella Repubblica di Weimar

La fondazione del Bauhaus e il lancio del suo programma educativo rappresentano un passaggio chiave nella cultura accademica internazionale, inaugurando un rinnovato dialogo tra arti e materia. Il superamento di una tradizione pedagogica fondata su un sistema monodisciplinare, verticistico e disconnesso dalle esperienze pratiche favorisce, in questo caso, processi educativi innovativi afferenti a una pluralità di ambiti disciplinari: «È responsabilità educare uomini e donne a comprendere il mondo in cui vivono e a inventare e creare forme che lo simboleggino. Per questo motivo, il campo dell'educazione deve essere ampliato su tutti i lati ed esteso ai campi limitrofi, affinché gli effetti delle nuove sperimentazioni possano essere studiati»¹ (Gropius 1938, 31).

A difendere questo progetto interdisciplinare interviene, nel 1919, l'ideazione da parte di Walter Gropius del *Vorkurs*,² con lo scopo di trasformare i programmi di studio convenzionali a partire dalle loro fondamenta. Il corso preliminare del Bauhaus è un baluardo di propedeutica pedagogica transdisciplinare e funge soprattutto da canale d'introduzione allo studio del disegno e della pittura. Concepito per esigenze pratiche e per rispondere a un alto numero di iscritti con scarsa preparazione artistica o tecnica, il *Vorkurs* svolge un ruolo cruciale nel creare una base di studio e di pratica comune, ponendo studenti e studentesse su un piano di partenza orizzontale nell'approccio alle arti e alle tecniche. Della durata di un semestre, il *Vorkurs* abbraccia una pluralità di aspetti disciplinari, eliminando difatti i

¹ Tutte le traduzioni, inclusi gli estratti delle interviste contenuti in questo saggio, sono a cura dell'autrice.

² *Vorkurs* o *Vorlehre*, dal tedesco 'precorso' o 'corso preliminare', ossia ciò che precede l'apprendimento, propedeutico all'apprendimento. In questo saggio è citato con il termine originale.

confini tra essi. Nonostante Gropius avesse espresso una certa contrarietà a una strutturazione troppo rigida dei corsi (Franciscono 1971, 173), porta avanti l'idea di questa fase di formazione preliminare, in cui fondere tecnica, arti e materiali. Nella rappresentazione grafica del programma di studi, in forma di diagramma circolare, la costruzione – *BAU* – occupa il posto centrale e finale del processo. Il cerchio si espande attraverso i *workshop*,³ mentre l'anello del *Vorkurs* avvolge tutto il sistema come un manto curriculare preliminare, progettato per incoraggiare la riflessione e affinare un senso analitico sul mondo.

È nello spirito dell'epoca, della Repubblica di Weimar e delle società o *Siedlung*⁴ tedesche, a cui si ispira il progetto pedagogico del Bauhaus e da cui Gropius pone le basi di un ideale proiettato alla formazione delle generazioni future di artiste, artisti e designer. Un clima utopico che vede la Germania ricoprire una posizione centrale in Europa, dentro un auspicato slancio di rigenerazione sociale dopo la sconfitta che la Prima guerra mondiale ha da poco inflitto al paese. Al contempo, la ginnastica e la danza, così come le forme di attività atletiche da svolgersi all'aria aperta, prospettano una cultura del benessere e di ordine del corpo dentro un registro di espressione e libertà. La *Lebensreform*⁵ s'iscrive infatti nel frangente tra la crescente urgenza di ideali e la formazione di uno stato nazione capace di cavalcare l'onda della modernità.

Gropius aveva ricevuto l'incarico di dirigere una nuova scuola nella nascente Repubblica e, fedele al sodalizio con il *Werkbund*⁶ – a cui aderì proprio nel 1919 – trovò gli strumenti per rivoluzionare l'approccio all'apprendimento e insegnamento dell'arte. Questa direzione si inserisce perfettamente nel piano utopico del Bauhaus, che mira a un'arte totale, capace di armonizzare le diverse discipline – pittura, architettura, teatro, musica – in una sintesi nuova, al servizio di una società moderna. In particolar modo,

³ Laboratori dove mestieranti e artigiani guidavano gli allievi e le allieve attraverso percorsi di specializzazione nelle tecniche di ogni disciplina.

⁴ Parte dei movimenti che aderivano al clima di rinascita sociale del primo Novecento tedesco, i progetti per la *Siedlung* si riferivano a insediamenti residenziali sorti nei pressi delle città industriali. Rappresentavano una nuova forma di *habitat* che cercava una rinnovata integrazione tra abitazione, educazione e comunità. Hellerau, nei pressi di Dresda, dove nel 1911 viene fondata la scuola ritmica di Jaques-Dalcroze, ne è un esempio significativo.

⁵ La *Lebensreformbewegung* è un movimento sociale e culturale per la riforma della vita che dà origine alla *Freikörperkultur*, la cultura del corpo libero.

⁶ *Deutscher Werkbund* è un'organizzazione nata nel 1907 da una coalizione tra industriali e artisti, con la missione di promuovere una concezione moderna dell'architettura, fondata sull'incontro tra produzione industriale e arti applicate.

la ricezione della musica come base dell'astrattismo nel primo Novecento è strettamente legata alle utopie che animano la scuola: la musica diventa non solo una fonte d'ispirazione estetica, ma anche un modello metodologico di traduzione di procedure compositive e di sistemi notazionali nelle altre discipline. Nello specifico, la rivoluzione della musica atonale apportata da Schönberg e messa a punto nel sistema dodecafonico implica, negli anni di nascita e sviluppo del Bauhaus, l'abbandono di una tradizione della rappresentazione e apre la strada a un innesto profondo nelle arti visive (Vergo 2010, 187). Allo stesso tempo, la riscoperta di Johann Sebastian Bach e della musica barocca, intesa come struttura rigorosa ma capace di imprimere profondità ed emozione,⁷ restituisce in chiave antiromantica il portato di questa doppia tensione tra innovazione e tecnica del piano curricolare di Gropius.

Alla base di ogni progetto che mira a ridefinire le strutture esistenti, è necessario un lavoro che parta dalle sue fondamenta, riformulando i concetti di base e creando interconnessioni prima sconosciute. In tal senso, il *Vorkurs* assume un ruolo pregnante di questa trasformazione pedagogica.

2. Ritmi, astrazioni e movimenti: i laboratori di Itten e Schlemmer

Gli espedienti della ritmica provenienti dalla scuola Jaques-Dalcroze, insieme alle influenze antroposofiche di matrice steineriana, fanno da sfondo alla figura di Johannes Itten, pittore e pedagogo svizzero, e primo docente a condurre il *Vorkurs*. Allenamento fisico, meditazione e riscaldamento dei muscoli sono alcune delle pratiche da lui proposte, come documentate in una pubblicazione postuma di pensieri e tecniche (Itten 1975). Il corpo, non più subordinato alla mente, diviene il fulcro stesso dell'apprendimento e strumento della creazione artistica. In questa prospettiva, la sperimentazione pedagogica di Itten mirava a sviluppare una nuova consapevolezza, affinché la ricerca delle forme – guidata da una necessità interiore – si affinasse nella creazione artistica, liberandosi dai vincoli delle conoscenze pregresse e preparando studenti e studentesse «psicologicamente ed emotivamente all'atto creativo» (Franciscono 1971, 195). Il *Vorkurs*, in questo senso, assume la dimensione di percorso di ricerca, in cui Itten,

⁷ A proposito delle influenze della musica barocca nelle arti visive, che hanno coinvolto personalità diverse anche al di fuori del Bauhaus, si veda il capitolo 5 "The Art of Fugue" in Vergo 2010. Qui l'autore esplora come le strutture compositive, in particolare la fuga, si siano impresse nelle visioni degli artisti traducendosi in un linguaggio ritmico di movimento e colore, capace di evocare la complessità e la dinamicità proprie della musica barocca.

poco incline all'insegnamento delle tecniche di artigianato o alla produzione di beni commercializzabili, sottrae la pratica pedagogica ai valori di un'efficacia formativa immediatamente spendibile. Questa tensione non produttiva si tradusse in un terreno di scontro tra Itten e Gropius, dove un approccio più sperimentale e uno più produttivo portò a reciproche critiche e al timore, nella fase ancora di fondazione identitaria della scuola, che il Bauhaus potesse trasformarsi in un «mero laboratorio di produzione» (Francisconi 1971, 216-17).

Nel disegno sperimentale e astratto del *Vorkurs* di Itten, uno spazio importante viene dedicato alla musica dal vivo, esplorando direttamente in classe le capacità del ritmo di generare forme:

Questi ritmi dovevano essere rappresentati su carta: il ritmo di marcia veniva rappresentato con linee rette accentuate, mentre il ritmo tremolante con elementi circolari. Diverse accentuazioni scandivano il progresso del movimento quando un ritmo di marcia o di valzer veniva interrotto dopo poche battute e ripreso a intervalli regolari: tutte le persone trovavano le interruzioni del movimento ritmico quasi dolorose. (Itten 1975, 98)

A infittire il discorso interdisciplinare del *Vorkurs*, tra suono, ritmo e movimento, appare la figura meno nota di Gertrud Grunow. Compositrice e insegnante invitata al Bauhaus proprio da Itten, Grunow conduce periodicamente, tra il 1919 e il 1924, attività all'interno del *Vorkurs*, incentrandosi sul rapporto di sinestesia tra colore, suono e forma. La sua ricerca, che si compone nelle *Teorie delle armonizzazioni*, contribuisce a enfatizzare l'aspetto psicologico della creazione artistica ideando dei sistemi di interazione tra corpo, colore e suono attraverso i quali far emergere forme espressive «viventi» (Grunow 1969, 69). Grunow idea un sistema basato su un diagramma di dodici colori, analogamente alla dodecafonia musicale che Schönberg sperimenta in quegli anni. Questo approccio è testimone di un fitto dialogo tra arte e musica, simile all'influenza reciproca che si crea tra Itten e il compositore austriaco Josef Matthias Hauer. Curiosamente, anche Hauer sviluppa una propria 'ruota' basata però sui dodici semitoni della scala cromatica temperata, non come sequenza ordinata, ma basata sulla loro intercambiabilità, stabilendo così una corrispondenza non lineare tra suono e percezione visiva. Nonostante queste assidue frequentazioni musicali – nella poetica di Itten, nell'intesa tra Kandinsky e Schönberg (Vergo 2010, 146-47), fino ai rapporti tra Klee e la polifonia – la musica non operò mai un vero e proprio sfondamento curriculare nel progetto del Bauhaus.

Se nei *workshop* e nelle premesse programmatiche di Gropius era sottesa una dimensione materiale della produzione volta a rispondere alle esigenze del *Werkbund* e a fare di Weimar un centro di avanguardia industriale, le pratiche pedagogiche del *Vorkurs* di Itten invece rischiavano di essere percepite come intrise di mistico esoterismo. Troviamo qui, attraverso il controverso rapporto tra Gropius e Itten, una dualità di approcci che si esprime in un dibattito interno al Bauhaus: da un lato la ricerca delle funzionalità estetiche delle forme, dall'altro l'approccio emotivo e espressionista di Itten, come mezzo di rivelazione e conoscenza di sé. Nel passaggio in cui Gropius, stanco delle continue incomprensioni con Itten (Franciscono 1971, 285-97), decide di affidare il *Vorkurs* a László Moholy-Nagy e a Josef Albers, potrebbe aver intuito che la didattica stesse diventando fortemente soggettivata e impressa dall'approccio personale di ogni insegnante. D'altronde, è lo stesso Gropius a sostenere la costruzione di un'identità di Bauhaus tramite la sostituzione delle figure dei maestri con quelle degli artisti, caratterizzando così ciascun insegnamento con la filosofia e l'attitudine della persona artista-docente incaricata del corso. Allo stesso tempo, le forme laboratoriali, come il teatro 'coreografico' di Oskar Schlemmer, contribuiscono all'idea centrale di 'costruzione' intesa come scienza progettuale (Schlemmer, Moholy-Nagy e Molnár 1975), dove il progetto non rappresenta il punto di partenza ma piuttosto la forma finale su cui imprimere le idee. Per Schlemmer, l'arte si configura come una sintesi tra gli elementi formali della scena, capace di dar vita a nuove forme di espressione che uniscono movimento, forma e spazio. La sua lunga ricerca per il *Balletto triadico* si sviluppò come un vero e proprio «laboratorio permanente» (Falcone 2022, 17), in cui sperimentare uno slancio verso l'astrazione: il teatro del Bauhaus non è un teatro che imita la natura – al contrario, tende a sottrarre elementi realistici per avvicinarsi a una dimensione non narrativa, fatta di forme e corpi-forma. In questo contesto, la meccanizzazione, facendosi mezzo di «riconoscimento del non meccanizzabile» (Schlemmer, Moholy-Nagy e Molnár 1975, 3), diventa strumento di conoscenza e possibilità.

Questa apparente rigidità, che incarna un approccio antiromantico, colloca il *Balletto triadico* in una dimensione intermedia tra astrazione e teatralità. Paradossalmente, come osserva Falcone, Schlemmer utilizza il codice classico riducendo il movimento alla sua dimensione più essenziale, spogliandolo dei gesti espressivi e ricercando nel disegno geometrico un mezzo per raggiungere un alto grado di astrazione (2022, 46-47). Le maschere e i costumi, elementi tipici del teatro, non servono a celare il corpo per renderlo un personaggio, bensì a trasformarlo in un'estensio-

ne artificiale di sé stesso. Il lavoro di meccanizzazione richiama così un aspetto già evocato in precedenza: il rapporto tra tecnica e astrazione nel piano pedagogico di Gropius, pensato in risposta alle istanze del *Werkbund*. Questo approccio mette in risalto un nuovo portato della modernità industriale, introducendo un'interdisciplinarietà che si distanzia dalle estetiche romantiche e dalle forme wagneriane emotivamente totalizzanti. In questo senso, il *Balletto triadico*, esemplifica il percorso di un processo creativo in cui le scelte stilistiche e coreografiche riflettono la lunga gestazione di quel laboratorio permanente di ricerca artistica che Schlemmer porta avanti attraverso il Teatro del Bauhaus. Xanti Schawinsky, assistente di Schlemmer ma lontano dalle figure di spicco della scuola, condurrà negli Stati Uniti e proprio al Black Mountain College l'eredità di questo fertile terreno. Affascinato dalla fusione tra arte e tecnologia, Schawinsky lavora all'incrocio degli influssi del futurismo e del costruttivismo olandese, concentrandosi sulla tridimensionalità della scena e sulla costruzione di «un'esperienza artistica totale» (Díaz 2015, 63).

3. Josef e Anni Albers: l'arte di pensare 'in situazione'

Con l'affermazione «stiamo accumulando esperienza» (1969, 142), apparsa la prima volta nel saggio *Creative Education* del 1928, Josef Albers testimonia la cifra produttiva del lavoro che stava costruendo come pedagogo e responsabile del *Vorkurs* e che condurrà fino alla chiusura della scuola nel 1933. Figlio di un artigiano di una cittadina della Westfalia, Albers apprende fin da subito le tecniche base dell'artigianato, assimilando un forte senso della manualità. Nel 1921, all'età di 33 anni, si iscrive come studente al Bauhaus in quello che sarà l'ambiente educativo cardine della sua crescita professionale come artista e insegnante.

In alternanza con László Moholy-Nagy – che incarna un approccio più modernista e orientato al futuro, allineato a un'idea di produzione industriale e standardizzazione – Albers insegna nel *Vorkurs* una metodologia ispirata ai metodi dei suoi predecessori (Wick 2019), intraprendendo al contempo un viaggio personale, animato dall'investigazione della materia e dalla sorpresa e rivelazione delle sue potenzialità. L'approccio al disegno e alla pittura come materia viva, e lo stimolo a guardare e a pensare la realtà «in relazione alle condizioni, dai dati allo spirito, dalla persona alla situazione, o dalla biografia alla biologia nel suo senso più reale»⁸ (Albers

⁸ Il testo di Albers, noto come "Art as Experience" e pubblicato sulla rivista *Progressive Education* nel 1935, è stato ritrovato dall'autrice in una versione dattiloscritta sotto un diver-

1935, 391), saranno fondamento del suo pensiero pedagogico. Un fare artistico che non è possibile studiare sui libri e che sfugge all'ossessiva ricerca del 'cosa' fare, arricchendosi attraverso l'esperienza del 'come' farlo (Albers 1935, 391). Analogamente al caso di Itten, anche le pratiche del *Vorkurs* di Albers si astenevano dalla produzione di opere, favorendo però l'accumulazione di esperienza e conoscenza attraverso un esercizio di tipo retinico e percettivo sul mondo circostante. Da un lato, le visioni più meditative e espressioniste di Itten e Grunow afferivano a un mondo di precetti pedagogici legati allo sviluppo delle sensazioni, dall'altro lato, Albers e l'ispiratrice e compagna di vita Anni Fleischmann, allora studentessa nel *workshop* tessile del Bauhaus, insistevano sui rapporti formali tra geometria e colore e sulle potenzialità inesprese della materia. Durante il *Vorkurs*, Albers consolida infatti la sua pratica pedagogica stimolando la creatività e la curiosità di studenti e studentesse, in un percorso che si sottrae dalla ricerca del risultato finale per privilegiare l'esperienza, fonte di un rapporto generativo con la materia e le sue potenzialità.

Se il *Vorkurs* si presenta come spazio di pratiche e di sperimentazione sulle forme e i materiali, in cui studenti e studentesse aderiscono a un piano comunitario di scambio, i *workshops* invece definivano non solo un indirizzo disciplinare, ma anche uno di genere. Certamente le studentesse non mancarono al Bauhaus, ma non furono figure frequenti, specialmente in qualità di insegnanti. Riprendendo la formulazione grafica circolare della scuola, il *Vorkurs*, come passaggio obbligatorio, ha la qualità di non discernere competenze pregresse o genere ma di accogliere in forma eterogenea esperienze e potenzialità individuali, creando una sorta di spazio comune di esplorazione. Nel passaggio successivo invece, quindi nell'immissione nelle specializzazioni, ogni *workshop* tende a esprimere

so titolo, "Let teaching art be 'biological' (Make art teaching)" nel Box 1, 1933-1956, Faculty Files, folder Josef Albers, State Archives of North Carolina, Western Regional Archives. Questa versione non datata di "Art as Experience", attraverso il suo titolo inedito, sembra suggerire una relazione biologica tra arte e pedagogia, rafforzando la visione di Albers sull'insegnamento dell'arte come processo attivo e vitale. È altresì significativo notare che la pubblicazione su *Progressive Education* segue di un anno l'uscita di *Art as Experience* di John Dewey (1934). Tale concomitanza, oltre a evidenziare l'influenza del pensiero di Dewey sulla natura dell'esperienza maturata in Albers, segnalerebbe un possibile abbandono da parte di Albers del titolo "Let teaching art be 'biological' (Make art teaching)", sebbene non sia stato possibile stabilirne con certezza la collocazione cronologica. Un approfondimento e una traduzione in italiano di questa versione inedita, a cura dell'autrice, sono disponibili nel volume *performance + pedagogia*, a cura di Bernasconi, Roberta, Crisci, Giulia e Tollari, Alessandro. 2025. Luca Sossella editore.

una qualità di genere a cui studentesse o insegnanti possono aspirare. In contrasto con gli ideali utopici della Repubblica di Weimar e nonostante il Bauhaus si identifichi come un luogo di rottura con il passato, gli studenti si orientano per il lavoro con i metalli e la carpenteria, mentre le studentesse verso l'ambito tessile – una distinzione non riconducibile a scelte personali, ma piuttosto a convenzioni imposte dalla struttura stessa della scuola. Le donne sono spesso scoraggiate dal perseguire discipline tridimensionali come la scultura o il design di mobili, considerate più 'maschili', e spinte invece verso tecniche bidimensionali o adatte alla corporatura femminile come il tessile (Raum 2018). Un esempio emblematico è quello di Anni Fleischmann, nota come Anni Albers dopo il matrimonio con Josef. Pur mostrando talento e interesse per diverse forme d'arte, Anni sceglie di specializzarsi nel laboratorio tessile, guidato da Gunta Stözl. Dopo l'emigrazione negli Stati Uniti, Anni Albers diviene una figura di riferimento nel design tessile e nella sua teorizzazione, aprendo la materia a numerose contaminazioni e esperienze interdisciplinari, e mettendo in luce i limiti delle convenzioni imposte durante la sua formazione. Diverso è il caso della studentessa Marlene Brandt, che nel 1924 sfida un campo tipicamente dominato dagli uomini intraprendendo il suo percorso di studio nell'Officina dei Metalli. Formata inizialmente come assistente di László Moholy-Nagy, Brandt sviluppa un'affinata progettualità come designer, producendo oggetti divenuti iconici nella storia del design industriale; nel 1928 ne raccolse l'eredità assumendo la direzione del *workshop*. Il Bauhaus rappresenta ancora una volta un esempio di come le tensioni tra ideali utopici e realtà socio-culturali possano manifestarsi all'interno di un movimento artistico e pedagogico. Questo dibattito è importante non solo per comprendere le dinamiche interne della scuola, ma anche per riflettere sulle più ampie questioni di genere nell'arte e nel design, e su come queste abbiano determinato lo sviluppo delle carriere artistiche delle donne nel primo Novecento (Baumhoff 2001).

4. La caduta e la fuga verso gli USA: fine delle sperimentazioni in Germania

Con la presa del Reichstag nel 1933, anche la piccola sede di Berlino, dove il Bauhaus prosegue con attività ridotte e ridimensionate sotto la direzione di Mies van der Rohe, cede alle pressioni del nazionalsocialismo e l'esperienza della scuola si disgrega. Nello stesso anno, Anni Albers, di origine ebraica, e Josef ricevono un invito a insegnare negli Stati Uniti e lasciano la Germania alla volta di New York. Ad attenderli c'è Ted Dreier, vicerettore

in carica del nascente Black Mountain College nonché nipote di Elisabeth Dreier, membro della *Société Anonyme*. Situato nei pressi del villaggio di Black Mountain in North Carolina, a poca distanza dalla cittadina di Asheville, il College si stabilisce inizialmente in uno degli edifici della YMCA. Mentre Walter Gropius, Marcel Breuer e Mies van der Rohe ricevono inviti da parte di istituzioni di eccellenza del sistema educativo americano, come Harvard, e nelle città fulcro del progresso architettonico moderno come Chicago, Josef e Anni Albers accettano di entrare a far parte di un inedito esperimento educativo, immerso in un contesto isolato dalla frenesia delle grandi città. Ispirato ai principi di educazione e democrazia di John Dewey, teorie già in circolo negli Stati Uniti dagli inizi del Novecento, e al ruolo dell'esperienza come valore educativo, Black Mountain College si rivela un campo di sperimentazione pedagogica e artistica e di accoglienza delle idee nate dentro il Bauhaus.

Albers, nonostante la scarsa padronanza della lingua inglese, si integra rapidamente nel contesto vivace della nuova scuola, insegnando i fondamenti del *Vorkurs* e facendo affidamento a una forte componente pratica ed esperienziale. La continuità tra arti, pedagogie e vita si riflette nel vivere comunitario adottato dalla scuola, dove il corpo studentesco non solo prende parte ai processi decisionali, ma è coinvolto attivamente nella gestione delle attività quotidiane e di auto-sostentamento.⁹ Questa convergenza tra arte e «responsabilità civica» (Kurtz 1944, 4) rende unico l'esperimento educativo di Black Mountain, in quanto espressione del traino progressista del sistema educativo americano, pur restando fuori dai canoni istituzionali dominanti.¹⁰ Molte donne, spesso presenti al fianco dei mariti con incarico di docenza, assunsero un ruolo attivo a Black Mountain, trovando nella comunità uno spazio in cui contribuire alla vita familiare e allo stesso tempo proseguire gli studi.

Sfidando le convenzioni dell'arte e dell'artigianato, Albers testa le possibilità insite nelle forme, offrendo a studenti e studentesse una prospettiva

⁹ Per un approfondimento riguardo gli aspetti della vita comunitaria del Black Mountain si veda Duberman, Martin. 2009. *Black Mountain: An Exploration in Community*. Northwestern University Press. Il volume esplora, attraverso un quadro relazionale, le vicissitudini che hanno segnato la storia della scuola e le complessità del vivere insieme.

¹⁰ Numerosi articoli di stampa locale e nazionale, come "Black Mountain College. A Stirring Example of Democratic Education". *Friends Magazine*. (February 1942), testimoniano la virtuosità dell'esperimento educativo di Black Mountain College, confermando il riconoscimento della scuola da parte degli istituti più prestigiosi del paese. Ad esempio, nonostante il College non fornisse voti né rilasciasse titoli di studio, alcune università, come Harvard, accettavano ugualmente studenti e studentesse provenienti da Black Mountain.

di scoperta inattesa. Il suo metodo di insegnamento, definito *training* o *Werklehre*, si basa su uno studio fondato sull'esperienza dinamica e sulla percezione che occhi, mani e braccia possono sviluppare a contatto con la materialità del mondo. Mettendo in discussione la necessità di creare opere d'arte o capolavori, chi partecipa viene condotto attraverso un processo di apprendimento collettivo e di produzione di esperienza, finalizzato a esplorare le infinite possibilità offerte dalla capacità di osservazione e percezione: «e si aveva come l'impressione che non si dovesse mai completare nulla, che questi fossero tutti studi, e che non si sarebbe mai fatto un quadro». Così l'ex studente Henry Bergman (1971, 10) descrive le lezioni di Albers, dove i *trainings* non mirano a trasferire conoscenze ma ad affermare la pratica artistica come valore educativo. I corsi preliminari di disegno e pittura che Albers conduce al Bauhaus si precisano al Black Mountain come *Basic Design* e *Color*, a dimostrazione da un lato di un'evoluzione dei campi disciplinari, e dall'altro di un'eredità modernista che si imprime nell'ambiente sospeso della vita a Black Mountain. Dentro questo scenario – immerso in un contesto apparentemente libero dalle preoccupazioni che la Seconda guerra mondiale stava infliggendo anche agli Stati Uniti – l'apprendimento al Black Mountain College assume i tratti di un allenamento collettivo a divenire «professionisti della vita» (Albers 1936, 10).

L'analisi delle conseguenze dell'emigrazione tra Europa e Stati Uniti fa emergere un altro elemento interessante: Walter Gropius iscrisse al Black Mountain College la figlia adottiva, Ati, allora diciassettenne. Studentessa fino al 1946, Ati intrattiene con il padre un ricco epistolario negli anni in cui assorbe e elabora gli insegnamenti di Albers:

[...] a tratti mi diventa chiaro (o poco chiaro) cosa posso imparare qui. In questo momento, in una delle mie ondate di lucidità, non sento affatto di poter o voler imparare l'arte. Non penso di poter dipingere o disegnare qualcosa, e non voglio farlo, ma ho un sentimento e una comprensione decente e onesta per le cose, come insegna Juppi [Josef Albers]. Mi rendo conto di quanto poco mi interessi una qualche tecnica artistica in questo momento... Non credo di avere abbastanza talento o attitudine per andare oltre. Ma voglio capire e 'vedere', e penso di poterlo fare, se continuo a lavorare con Juppi. Più tardi, forse, potrò imparare trucchi e tecniche per poter fare design (commercialmente), ma questa è una cosa completamente diversa da questa spinta che si dice qui in questo momento a 'essere artistici' (Gropius 1945).

5. Dal teatro all'interdisciplinarietà: il disegno sperimentale del Black Mountain College

Nel 1936, Josef Albers interviene in favore di Xanti Schawinsky e di sua moglie Irene, facilitando l'ottenimento di un visto per gli Stati Uniti e consentendo loro di lasciare l'Italia, dove si erano rifugiati per un breve periodo. Schawinsky, che aveva collaborato con Moholy-Nagy e Schlemmer alla definizione del teatro del Bauhaus, giunge a Black Mountain College con un bagaglio già ricco di sperimentazioni in diverse discipline. Attraverso i suoi *Spectrodrama*, Schawinsky coglie il clima di libertà disciplinare e inizia a utilizzare il palcoscenico come spazio laboratoriale.

Inaugurati già a partire dal 1924, come dimostra l'attiva collaborazione con Kurt Schwitters sulle parti musicali, gli *Spectrodrama* s'inquadrano come eventi *time-based* (Díaz 2015, 62) prendendo vita e corpo in assenza di una narrazione o drammaturgia di fondo. Costumi, corpi, scenografia e suono compongono brevi scene, o 'vignette', fissate dagli scatti fotografici dello stesso Schawinsky. A contribuire musicalmente agli *Spectrodrama* in quegli anni appare la figura di John Evarts, allora insegnante di musica a Black Mountain e inseguito promotore della ricostruzione culturale musicale nella Germania dell'immediato dopoguerra.¹¹ L'uso della carta e dei costumi astratti richiama al teatro di sintesi di Schlemmer, anche se gli *Spectrodrama* aggiungono un elemento di imprevedibilità grazie alla loro struttura non narrativa. In questo contesto, le scene degli *Spectrodrama* si configurano come spazi di esplorazione artistica e pedagogica, dove sperimentare nuove forme di espressione e di interazione tra gli elementi della scena. Il palco come laboratorio diventa spazio paradigmatico (Sehgal 2022, 219) dell'educazione dove praticare le possibilità artistiche all'incrocio tra le discipline. Il contributo di Schawinsky mostra un filo diretto con il Bauhaus, ma la sua presenza a Black Mountain s'interrompe dopo appena due anni, nel 1938. Tuttavia l'esperienza delle pedagogie interdisciplinari nella scuola prosegue, trovando nuovi campi di sperimentazione e sviluppo.

Nel 1948, Elisabeth Jennerjahn, danzatrice che aveva studiato a Black Mountain nel biennio 1944-45 e successivamente frequentato la scuola di Marta Graham a New York, torna in North Carolina per partecipa-

¹¹ John Evarts lascia Black Mountain nel 1942 per arruolarsi come soldato nella Seconda guerra mondiale. Nel 1949 assume un incarico istituzionale come Ambasciatore Culturale e *Musical Officer* sostenendo il contributo finanziario americano per la nascita dell'*Internationale Ferienkurse für Neue Musik* di Darmstadt in Germania.

re al Summer Institute¹² il cui programma veniva curato quell'anno proprio da Albers. Con lei c'è anche il marito, Pete Warren Jennerjahn, pittore, musicista e con un diploma presso il Milwaukee State Teachers College. Nella lettera motivazionale di Elisabeth emerge tutto il trasporto della breve esperienza vissuta pochi anni prima, insieme al desiderio di investigare nelle pratiche e di ritrovare un luogo che per lei si era rivelato trasformativo: «Vorrei dimostrare a mio marito che Black Mountain esiste realmente» (Jennerjahn, 1948). Entrambi seguiranno i corsi di Albers e si fonderanno nella dimensione comunitaria della scuola. Più tardi, Warren si esprimerà a proposito di quegli anni: «Sicuramente sono stato influenzato dal luogo. Non ho remore nel dirlo – influenzato dal luogo, influenzato anche da Albers» (Jennerjahn 1967, 39).

Dopo il Summer Institute, i Jennerjahn decidono di proseguire l'anno accademico a Black Mountain e nel 1949 diventano assistenti di Albers. Nello stesso anno ideano un *workshop* sperimentale, testando le possibilità e le interazioni tra corpo, materia e tecnologia. Intitolato *Light, Sound and Movement*, il corso non compare mai ufficialmente nel programma didattico, poiché consiste in una serie di attività spontanee correlate ai corsi principali, svolte a margine delle lezioni o durante le serate, dopo cena, negli spazi comuni della sala da pranzo.¹³ Secondo Pete Jennerjahn, l'ideazione e lo svolgimento del *workshop* sono frutto dell'ambiente flessibile e aperto alla collaborazione che caratterizza la scuola:

Abbiamo immaginato di far partecipare chi era interessato a un qualche progetto che intrecciasse le arti; un'attività di tipo teatrale: qualcosa che coinvolgesse in breve tempo tutte le arti [...] Dopo un po' di tempo al Black Mountain College era evidente che gli insegnanti fossero più flessibili nelle loro attività e che sarebbero usciti dai propri ambiti e partecipato a situazioni al di fuori dalle proprie discipline. (Jennerjahn 2011)

Dentro un contesto di forte vitalità artistica, Elisabeth e Peter sperimentano le fasi del *workshop* aprendo alla comunità l'opportunità di misurarsi

¹² I Summer Institute erano moduli estivi programmati a partire dal 1944 e rivolti a chi volesse fare un'esperienza di studio al Black Mountain College per un breve periodo della durata di poche settimane. Erano separati dall'anno accademico regolare ma chi lo desiderava poteva prolungare il proprio percorso iscrivendosi all'anno accademico.

¹³ La spontaneità di queste attività collaterali sorge dal respiro di libertà che permea il Black Mountain College, specialmente a partire dal 1941, quando la scuola si stabilisce definitivamente nella zona del Lago Eden. Qui, l'interazione tra natura e insediamento artistico favorisce ulteriormente lo sviluppo di una comunità vivace e coesa.

con un modulo interdisciplinare. I vari elementi messi in gioco, indicati come *basics of Light, Sound, and Movement*, vengono assemblati da studenti e studentesse in modo interdipendente fra loro. La sperimentazione consiste infatti nel tentare diverse possibilità di interazione tra luce, movimento del corpo e suoni, dando spazio ai singoli elementi senza un preciso intento narrativo: «Verranno esplorate le possibilità della Luce (luce e colore da proiettori e spot su costumi e scene), del Suono (musica, voce e altro) e del Movimento (danza e altro)» (Jennerjahn 1949). In questo caso, si tratta di attività educative di sperimentazione con i materiali a disposizione, attraverso un approccio che si potrebbe definire intermediale. Descritte come «frammenti», le performance avevano lo scopo di generare idee e possibilità «in più dimensioni possibili» (Jennerjahn 1949).

Se Schawinsky ebbe l'intuizione di fissare gli *Spectrodrama* in delle immagini fotografiche e, talvolta, componendo dei *collage*, il *Light, Sound, and Movement Workshop* può essere ricostruito solo attraverso le testimonianze delle persone coinvolte e dai pochi documenti di carattere informativo che è stato possibile rinvenire.

6. Il Summer Institute del 1948 e John Cage

Josef Albers, nel *milieu*¹⁴ di pratiche pedagogiche che costruisce in seno al Black Mountain, è una figura centrale e di traino per numerosi esperimenti interdisciplinari. Già nel 1935, precludendo ai tentativi formali che troveranno terreno fertile a Black Mountain, affermava:

Dovremmo scoprire, ad esempio, che anche la musica ha a che fare con le proporzioni e i valori di linea e volume; inoltre che la letteratura può essere statica e dinamica, può contenere *staccati* e *crescendo*, e che le poesie possono avere colore; che l'opera sul palco non ha solo un climax drammatico, ma anche uno ottico e acustico; che ogni opera d'arte costruita (cioè composta), ha un ordine, consapevole o inconsapevole. (Albers 1935, 392)

Non è un caso che nel 1948, di ritorno dal Messico, meta abituale con Anni durante gli anni sabbatici, Josef prende le redini del Summer Institute e, tramite suggerimenti e inviti, costruisce il programma che quell'estate

¹⁴ Si fa riferimento all'idea di *milieu* o *middle-place* come indicata da Tim Ingold nel suo attraversamento del concetto di educazione come antropologia. Ingold distingue tra lo spazio inteso come transizione da una condizione all'altra (ad esempio, da persona in formazione a persona laureata) e il *milieu* invece come «uno spazio invisibile, che sta tra le cose, una geometria astratta» (Ingold 2018, 48).

vedrà la partecipazione di Buckminster Fuller, Merce Cunningham e John Cage, tra gli altri. Cage, che aveva conosciuto Black Mountain tramite la rete relazionale coltivata nell'ambiente newyorkese, fa una prima apparizione nella scuola durante la primavera del 1948, performando *Sonatas and Interludes* nella sala da pranzo. Tornerà per insegnare durante l'estate, proponendo un festival su Erik Satie, e nel 1952 sarà regista di una serata che avrebbe segnato la storia delle avanguardie performative negli Stati Uniti e oltre (Harris 2013). In effetti, il passaggio di Cage e Cunningham nel 1948 non resta inosservato: il bollettino della scuola del mese di maggio riporta evidenza di come i due avessero già lasciato il segno di un'inedita tensione sperimentale attraverso la decostruzione dei canoni compositivi. Questo approccio, che si riattiverà nelle successive visite alla scuola, prefigura così l'*happening* del 1952:

Cunningham e Cage lavorano insieme, o forse si dovrebbe dire separatamente. In realtà, lavorano la danza e la musica separatamente, dopo essersi accordati su una struttura ritmica. Questo consente libertà di invenzione a entrambi, all'interno di limiti prestabiliti, e previene la sincronizzazione convenzionale tra gesto e suono. (Tite 1948, 5)

Nell'incertezza che avvolge le numerose testimonianze dell'evento performativo del 1952,¹⁵ appare frequente un senso di confusione e straordinarietà che circonda l'accadimento: una serie di azioni artistiche apparentemente indipendenti, ma orchestrate da Cage, si svolgono simultaneamente nella sala da pranzo della scuola.

[...] la sala da pranzo era allestita in modo diverso. E John si ergeva sul pulpito e leggeva qualcosa che non si capiva.. Ma era molto più simile a un predicatore in quei giorni, con un abito scuro e una cravatta. E Merce si muoveva e danzava ai bordi.. E c'erano dei filmati di qualcuno, delle proiezioni. E poi M.C. [Richards] fece qualcosa. Deve aver recitato poesie su una scala, o qualcuno ha pronunciato poesie su una scala. [...] Nel frattempo deve esserci stato anche qualche altro rumore, perché non si riusciva a capire John, ma non so che rumore fosse. Forse musica elettronica. Questo non lo so. C'era del suono nella cosa. Era strano. Voglio dire, era strano ma interessante. (Karnes 1972, 16-17)

The thing – la cosa senza titolo a cui studenti, studentesse e insegnanti della

¹⁵ Per le ricostruzioni dettagliate delle testimonianze relative a *Untitled* (1952) si veda il capitolo 5 in Fetterman, Walter. 2010. *John Cage's Theatre Pieces: Notations and Performances*. Routledge.

scuola assistono – viene ulteriormente completata da azioni da parte di Robert Rauschenberg al fonografo, David Tudor al piano, un’installazione di dipinti di Franz Kline e Rauschenberg, Charles Olson e le immagini di un film in bianco e nero di Nicholas Cernovitch. Cage disegnò la partitura, isolandone le componenti, per cui azione e testo, o suono e danza, non erano legati da una relazione diretta. Operando uno schema aperto dentro un lasso temporale determinato, Cage sperimenta un metodo di composizione scandito da operazioni casuali: le parentesi delimitano questa temporalità all’interno di una partitura di azioni libere, seppure previste. E così, a partire da *Untitled* del 1952, Cage darà vita ai *Theatre Pieces* (1960), affinando un sistema notazionale suddiviso per i vari performer, e permettendo a nuove configurazioni di operare una risignificazione dei singoli elementi.

In questa manciata di anni appena attraversati, i principali emigrati del Bauhaus intraprendono nuove direzioni di insegnamento negli Stati Uniti. Josef e Anni Albers si trasferiscono a New Haven, dove Josef insegna presso la Yale University; Gropius assume la direzione della Graduate School of Design presso Harvard University già dal 1938, mentre Mies van der Rohe accetta una posizione all’Illinois Institute of Technology di Chicago. Anche Schawinsky si dirige verso Harvard, mentre Moholy-Nagy trova una nuova sede a Chicago. Se da un lato questi spostamenti riflettono la dispersione delle influenze e degli ideali del Bauhaus negli Stati Uniti, dall’altro, a partire dal 1952, si consolida la relazione artistica tra Cage, Cunningham e Rauschenberg, che darà vita a una compagnia destinata a viaggiare in particolare tra Stati Uniti ed Europa. Ma è nel 1958 che, su invito di Wolfgang Steinecke, Cage arriva alla *Internationale Ferienkurse für Neue Musik* (Corsi estivi per la nuova musica internazionale) di Darmstadt, scuola costituita su mandato statunitense all’indomani della fine della guerra per foraggiare la rinascita della ricerca nella musica sperimentale che fino a quel momento il nazismo aveva censurato. Proprio in questo frangente, osserviamo il ruolo diplomatico di John Evarts, che dopo aver prestato servizio militare torna in Germania come missionario della musica per conto degli Stati Uniti. Evarts parteciperà attivamente agli accordi fondativi della scuola di Darmstadt, incuneando nel cuore della Germania un ulteriore punto di tensione nel dibattito sulla ricostruzione (culturale) post-bellica, in un momento di contrapposizione tra i due blocchi che separavano il mondo (Beal 2000, 105-139).

Cage conduce a Darmstadt cinque seminari intitolati *Composition as Process*, aprendo un dibattito impattante sulla natura dell’esecuzione musicale e sulla libertà compositiva. Attraverso le idee maturate a Black Mountain,

Cage mette in discussione le convenzioni e i canoni che tradizionalmente limitavano l'interpretazione musicale, introducendo nell'operazione artistica l'indeterminazione come qualità essenziale della performance e sfidando l'idea che ciò che rientra nei limiti della convenzione sia preordinato o determinato. Questi seminari hanno un effetto duraturo sulla comprensione (e a volte incomprensione) della musica contemporanea, poiché svolti in un contesto educativo, e non dimostrativo, aprendo nuovi dibattiti sulle componenti processuali e sulla libertà esecutiva in campo artistico.¹⁶

7. Ricollezionare le esperienze

Vivere nelle forme, con il nostro sentire. E cos'è la comunità se non l'esperienza di vivere nella forma della nostra relazione – non trattenendo noi stessi, ma fluendo nelle forme della nostra relazione a tutti i livelli e creando, attraverso la nostra partecipazione, nuove forme? (Richards 1973, 6)

Esplorare il territorio pedagogico plasmato dal Black Mountain College, influenzato dalle idee del Bauhaus e di John Dewey, rende visibile non solo un'attenzione all'interdisciplinarietà, ma anche ai processi di crescita umana. In questo senso, fare parte di una comunità ha avuto un ruolo pregnante, permettendo di allargare gli orizzonti della creazione artistica dentro un paradigma di co-apprendimento. Dove le discipline erano solite affermarsi attraverso la classificazione e la categorizzazione, a partire da Black Mountain la ricerca di interazione tra esse si integra direttamente nella fase di apprendimento, aprendo l'accesso a linguaggi, ipotesi e, talvolta, a soluzioni formali riconfigurate. E nel *milieu* educativo specifico di Bauhaus e di Black Mountain, «nell'impercettibile linea mediana» che si apre e «si dispiega in un universo» (Ingold 2018, 48), emergono pratiche di prefigurazione dell'educazione: un'anticipazione immateriale i cui frutti non sono visibili nell'immediatezza, ma si rivelano nel medio termine, nel corso della vita. La visione di Dewey sull'educazione, che si nutre del rapporto costante tra arte e vita, supera i confini del suo ambito e, a partire da Black Mountain, si espande ulteriormente. L'ambiente ibrido e vitale di

¹⁶ Theodor W. Adorno ad esempio mostrò posizioni refrattarie al cambiamento portato da Cage a Darmstadt ma, senza citarlo direttamente, ne traeva la rilevanza: «L'indeterminatezza sta nello spazio tra la musica scritta e la sua esecuzione. È qui che viene fuori la libertà o spontaneità. Comprendere questo spazio di libertà può essere riconosciuto in diverse pratiche» (Iddon 2013, 236).

Black Mountain funge da trampolino alle esperienze di ‘ri-connesione’ che stimolano processi sperimentali e trasformativi, favorendo una ricerca libera dalla pressione del giudizio. In questo modo, comunità e scuola si manifestano come dimensioni che anticipano la necessaria porosità tra le discipline e i saperi, luoghi dove poter immaginare cose che ancora non hanno nome.

Riferimenti citati

Albers, Josef. 1935. “Art as Experience.” *Progressive Education* 12 (October): 391-93.

———. n.d. *Let teaching art be “biological” (Make Art Teaching)*, Box 1, 1933-1956, Faculty Files, folder Josef Albers. State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

———. 1936. *A second foreword*. Box 1, 1933-1956, Faculty Files, folder Josef Albers, State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

———. 1969. “Creative Education.” In *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, edited by Hans Maria Wingler. MIT Press.

Baumhoff, Anja. 2001. *The Gendered World of the Bauhaus. The Politics of Power at the Weimar Republic’s Premier Art Institute, 1919-1932*. Peter Lang.

Bergman, Henry, David Scuffler, Manuel Schuffler, John Walden, Rachel Wallem, and Harry Weitzer. 1971. Interview by Mary Emma Harris, November 26. Transcript. Box 1933-1973, Donated Materials. State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

Bernasconi, Roberta, Crisci, Giulia and Tollari, Alessandro (eds.). 2025. *performance + pedagogia*. Luca Sossella editore.

“Black Mountain College. A Stirring Example of Democratic Education”. *Friends Magazine*. (February 1942).

Cage, John. 1960. *Theatre piece*. Peters.

———. 1968. *Silence: lectures and writings*. Marion Boyars.

Casini-Ropa, Eugenia. 1988. *La danza e l’agitprop. I teatri-non-teatrali nella cultura tedesca del primo Novecento*. Il Mulino.

Dewey, John. 1934. *Art as Experience*. Minton, Balch and Company.

———. 1965. *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Díaz, Eva. 2015. *The Experimenters: Chance and Design at Black Mountain College*. The University of Chicago Press.

———. 2015a. “Bauhaus Theater at Black Mountain College.” In *Xanti Schawinsky*, edited by Raphael Gyax and Heike Munder. JRP Ringier Kunstverlag AG.

Duberman, Martin. 2009. *Black Mountain: An Exploration in Community*. Northwestern University Press.

Falcone, Francesca. 2022. *Il balletto triadico di Oskar Schlemmer. L'attività teatrale e coreica di uno degli artisti più poliedrici del Bauhaus*. Dino Audino.

Fetterman, Walter. 2010. *John Cage's Theatre Pieces: Notations and Performances*. Routledge.

Franciscono, Marcel. 1971. *Walter Gropius and the Creation of the Bauhaus in Weimar: The Ideals and Artistic Theories of its Founding Years*. University of Illinois Press.

Franco, Susanne and Marina Nordera (eds.). 2005. *I discorsi della danza. Parole chiave per una metodologia della ricerca*. UTET.

Gropius, Ati. 1945. Letters. Black Mountain College + Art Museum Center, Asheville, North Carolina.

Gropius, Walter. 1938. "The Theory and Organization of the Bauhaus." In *Bauhaus, 1919-1928*, edited by Herbert Bayer, Walter Gropius and Ise Gropius. The Museum of Modern Art.

Grunow, Gertrud. 1969. "The Creation of Living Form through Color, Form, and Sound." In *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*, edited by Hans Maria Wingler. MIT Press.

Harris, Mary Emma. 1987. *The Arts at Black Mountain College*. MIT Press.

———. 2013. "John Cage at Black Mountain: A Preliminary Thinking." *Journal of BMC Studies* 4 (April). <https://www.blackmountaincollege.org/mary-emma-harris-john-cage-at-black-mountain-a-preliminary-thinking/>

Horowitz, Frederick A., and Brenda Danilowitz. 2006. *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*. Phaidon.

Iddon, Martin. 2013. *New music at Darmstadt: Nono, Stockhausen, Cage, and Boulez. Music since 1900*. Cambridge University Press.

Ingold, Tim. 2018. *Anthropology and/as Education*. Routledge.

Itten, Johannes. 1975. *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Thames and Hudson.

Jennerjahn, Elisabeth Schmitt. 1948. Application for admission to the College. Box 86, folder Elisabeth Schmitt (Jennerjahn). State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

Jennerjahn, Pete Warren. 2011. Email to Alice Sebrell, March 3. Black Mountain College Museum + Arts Center, Asheville, North Carolina.

Jennerjahn, Pete Warren, and Elisabeth Schmitt (Jennerjahn). 1949. *Light, Sound, Movement Workshop*. Box 86, Extra folder Light, Sound, Movement Workshop. State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

———. 1967. Interview by Martin Duberman, May 6. Transcript. Box Martin Duberman Collection. State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

Karnes, Karen. 1972. Interview by Mary Emma Harris, April 9. Transcript. Box

Sulla scena delle pedagogie della performance

Martin Duberman Collection. State Archives of North Carolina, Western Regional Archives.

Kurtz, Kenneth. 1944. "Black Mountain College, Its Aims and Methods." *Black Mountain College Bulletin*, no. 8. Reprinted from *Haverford Review* 3, no. 1 (Winter 1944).

Raum, Judith. 2018. "Bauhaus Space. An artistic research project on the Bauhaus textile workshop." In *The Event of a Thread. Global Narratives in Textiles*. ifa (Institut für Auslandsbeziehungen).

Richards, M.C. 1973. *The Crossing Point: Selected Talks and Writings*. Wesleyan University Press.

Schlemmer, Oskar, László Moholy-Nagy, and Farkas Molnár. 1975. *Il Teatro del Bauhaus*. Einaudi.

Schgal, Melanie. 2022. "Socrates and the Method of Dramatization: Pragmatic Dimensions of Teaching Philosophy at Black Mountain College." In *Black Mountain College as Multiverse*, edited by Arnold Dreyblatt and Petra Maria Meyer. Verlag Kettler.

Tite, Jimmie. 1948. "Black Mountain College Bulletin." *Black Mountain College Bulletin* 6, no. 4 (May).

Vergo, Peter. 2010. *The Music of Painting: Music, Modernism, and the Visual Arts from the Romantics to John Cage*. Phaidon.

Wick, Rainer K. 2019. "Three Preliminary Courses: Itten, Moholy-Nagy, Albers." *Bauhaus Imaginista*, April 29. <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/5176/three-preliminary-courses-itten-moholy-nagy-albers?0bbf55ceffc3073699d40c945ada9faf=0d444e7a45bab844b0e0fde9e933f3b9>