

Roland Meyer-Petzold

Ewald Matarés Kunst der Lehre

Ihre Wirkungsgeschichte
an der Kunstakademie Düsseldorf
aus der Sicht der Schüler

2 Roland Meyer-Petzold - Ewald Matarés Kunst der Lehre

Über den Autor:

Roland Meyer-Petzold, Dr. phil, Jg. 1951, lehrt am Institut für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität in Gießen und ist Bildhauer. Er lebt in Eltville am Rhein.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	5
	Vorwort zur 2. Auflage	6
1.	Einleitung	7
2.	Lehren und Lernen	11
2.1.	Lehren	11
2.2.	Lehrerverhalten	14
2.3.	Motivation	15
2.4.	Lernen	17
2.5.	Schülerverhalten	18
3.	Methodische Überlegungen	20
3.1.	Forschungsmethode	20
3.1.1.	Fallstudien	20
3.1.2.	Zeitreihe	21
3.2.	Materialien der Arbeit	22
4.	Das Interview	24
4.1.	Zu Struktur und Inhalt des Interviewgegenstandes	25
4.2.	Interviewleitfaden	26
4.2.1.	Interviewfragen und Lehrrelation	30
4.3.	Textentstehung	32
4.3.1.	Erinnerungsinhalte als Momente von Identität und Interaktion	33
4.3.2.	Autobiographische Erzählungen von Interaktionsgeschichten	34
4.4.	Auswertung der Interviews	36
4.4.1.	Interviewpartner	36
4.4.2.	Studien- und Lehrzeiten	37
4.4.3.	Qualitativer und quantitativer Umfang der Interviews	39
4.4.4.	Die Methode der Auswertung	40

4 Roland Meyer-Petzold - Ewald Matarés Kunst der Lehre

5.	Die Elemente der Relation und ihre Verknüpfung	42
5.1.	Lehrer	42
5.1.1.	Schülergenerationen	55
5.2.	Schüler	55
5.2.1.	Zahlenmäßige Betrachtung der Schülerschaft	72
5.3.	Lernbereich Plastik	74
5.3.1.	Relief	74
5.3.2.	Löffel	75
5.3.3.	Gefäß	76
5.3.4.	Gemeinschaftsaufgaben	76
5.3.5.	Individuellen und Auftragsarbeiten	77
5.3.6.	Zeichnen	79
5.3.7.	Maßwerk	80
5.3.8.	Lehren und Lernen	85
5.4.	Selbstverständnis als Künstler	88
5.5.	Arbeitsmöglichkeiten	90
5.6.	Institution	91
5.7.	Geschichtlicher Hintergrund	92
5.8.	Bewertung der Interviews	96
6.	Die Komponenten der Ausbildung	98
6.1.	Der Lehrer	98
6.2.	Die Schüler	103
6.3.	Matarés Lehrbereich Plastik	106
6.4.	Matarés Selbstverständnis als Künstler	109
6.5.	Matarés Arbeitsweise	111
6.6.	Die Kunstakademie Düsseldorf	112
6.7.	Mataré in seiner Zeit	115
6.8.	Bewertung der Textquellen	119
7.	Die Kunst der Lehre	120
	Anhang	124
	Literaturverzeichnis	142
	Anmerkungen	158

Vorwort

Der Bildhauer Ewald Mataré, am 25. Februar 1887 in Aachen geboren und am 29. März 1965 in Büderich gestorben, studierte lange Jahre Kunst in Berlin und arbeitete dort anschließend freikünstlerisch. 1932 folgte er einem Ruf an die staatliche Kunstakademie in Düsseldorf¹ und siedelte in das nahe Büderich über, wo er sich auch ein Atelier einrichtete. An der Akademie lehrte er 1932/33 und von 1945 bis 1957 Bildhauerei.

Die umfassende Retrospektive seines plastischen Werkes in Köln und seiner Aquarelle in Düsseldorf aus Anlaß des 100. Geburtstages 1987 rückten einen Künstler ins Licht, dessen vielfältige Techniken und umfangreiche Thematik neugierig machen auf die dahinter stehenden umfassenden künstlerischen Überzeugungen. Das plastische, malerische und graphische Werk ist durch Werkverzeichnisse repräsentiert.² Besonders der Band von Schilling dokumentiert durch umfangreiche Literaturhinweise den Stand der zu Mataré vorliegenden Schriften. Zwischen all den angeführten Rezensionen, Katalogen und Biographien findet Matarés Lehrtätigkeit nur eine geringe Resonanz.³ Doch mit Mataré verband sich offenbar schon früh die Vorstellung von einem außergewöhnlichen Lehrer, dessen Besonderheit aber bisher nicht erforscht wurde. Ein erster Schritt war jene Ausstellung, zusammen mit dem Katalog von den Gebrüder van der Grinten konzipiert, die Mataré und seine Schüler Beuys, Haese, Heerich und Meistermann zum Thema hatte. Der Maler Antes habe diese Thematik angeregt, weil für ihn die Lehre Matarés der Inbegriff eines tragenden Fundaments gewesen sei, das über Unterrichtsstoff hinausging und eine bestimmte Form des Gewissens war.⁴ Der Katalog stellt Mataré ausführlich vor. Mataré, in Aachen an der Grenze geboren, "an der romanisches Bedürfnis nach Klarheit zusammentrifft mit der nordosteuropäischen Neigung zur Grübelelei und Kompliziertheit", entfaltete einen Charakter des unbeirrten Insichruhens.⁵ Seine starke Anziehungskraft als Lehrer wird festgestellt, der "[...] mit sehr großem Nachdruck jeden Schüler persönlich [lehrte]".⁶ Nur wie dies geschah, wie die "strengen Zeichenübungen" wirkten und die Klassengemeinschaft entstand⁷, dies alles findet keine Erläuterung und spiegelt sich im Text nicht wieder. Die Ausführungen stützen sich auf Matarés Tagebuch⁸ oder auf die Betrachtung von Kunstwerken Matarés und seiner Schüler, aber nicht auf Beobachtungen des Lehrbetriebs oder auf Aussagen der Schüler.

So entwickelte sich aus der Begegnung mit dem vorliegenden Material das Interesse an einer eingehenderen Untersuchung, die Mataré als Lehrer neben Mataré als Künstler stellt und die Darstellung seines gesamten Schaffens damit komplettiert.

Die Untersuchung wird sich auf die Berichte der Schüler Matarés stützen, die über ihre etwa 30 Jahre zurückliegende Studienzeit heute aus einer gewissen "Alterssicht" reflektieren, die ihre Identität als Künstler einschließt. So wird diese Arbeit eine Darstellung der Wirkungsgeschichte aus Sicht der ehemaligen Studenten zum Ziel haben und weniger einen Beitrag zur Didaktik der Bildhauerei, der umfassende Erklärungen zu den Erfahrungen der Schüler in der Lehrsituation beinhalten müßte.

Der Sprachgebrauch von Begriffen wie "Bildhauer", "Skulptur" und "Plastik" läßt ihren Bedeutungsumfang oft erst im Kontext deutlich werden. "Bildhauer" hat sich als Oberbegriff für die Künstler eingebürgert, die dreidimensional arbeiten. Dabei können die traditionellen Verfahren des Skulptierens, also des Abtragens von Material, z.B. Stein, bis zur gewünschten Form, oder das Plastizieren gemeint sein. Dabei wird Wachs, Ton oder eine ähnlich beliebig formbare Masse angetragen und das Werk eventuell später z.B. in Bronze gegossen. Die so

6 Roland Meyer-Petzold - Ewald Matarés Kunst der Lehre

entstehende Skulptur oder Plastik liefert zugleich den Oberbegriff für Arbeitsergebnisse von Bildhauern. Dies zeigen Ausstellung- und Buchtitel wie "Skulptur im 20. Jahrhundert"⁹ oder "Plastik der Gegenwart"¹⁰, die auch Materialcollagen, Montagen, Landart, oder Objektkunst meinen.¹¹

Auch in der vorliegenden Arbeit wird "Bildhauer" als Oberbegriff verwendet und die "plastische Arbeit" umfaßt allgemein die dreidimensionale, wenn nicht Skulptur oder Plastik im oben angegebenen Sinn eingesetzt werden kann.

Der methodische Ansatz dieser Arbeit ist nur Dank der Bereitschaft der Mataréschüler zu einem Interview möglich gewesen. Ich danke ihnen auch auf diesem Wege für das freundliche Entgegenkommen und die stets bereitwillig gewährte Unterstützung. In diesen Dank schließe ich besonders Frau Sonja Mataré ein, die zahlreiche Anregungen gab. Wertvolle Kritik und Hinweise aus dem Doktorandencolloquium und Kollegenkreis, besonders durch Prof. Dr. Staudte, Prof. Dr. Neu und Dr. Lenz-Johanns, förderten die Arbeit entscheidend weiter, ebenso die Ratschläge der Professoren Diederich, Preiser und Tenorth. Hinweise von Sabine Schilling verpflichten mich gleichfalls zu Dank, der auch Karin Richter-Schröder für ihr engagiertes Korrekturlesen gebührt.

Hervorheben möchte ich an dieser Stelle die zahlreichen ermutigenden Gespräche mit meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. W. Spemann, die in ganz überwiegendem Maße zum Gelingen der Arbeit beitrugen. Dafür danke ich ihm genauso herzlich, wie für seinen kritischen Anspruch und seine realistische Sicht des Arbeitsaufwandes, die mich zu einem konsequenten Verfolgen meines Zieles anhielten.

Einen besonderen Dank verdient meine Frau Dagmar, die mir unzählige Stunden am Schreibtisch ermöglichte und mich von Ablenkungen fernhielt. Ihre Unterstützung half mir immer wieder auf dem langen Weg zur Vollendung dieser Schrift.

Eltville/Frankfurt, im Juni 1988

Vorwort zur 2. Auflage

Die hier vorliegende nahezu unveränderte Fassung behält die alte Rechtschreibung bei und ist um einige Tippfehler ärmer. Anlass für diese nun in Fotokopie vervielfältigte Auflage ist die „EUROGA 2002“ mit der Eröffnung des EUROGA-Kunstweges „Mataré und seine Schüler“ vom 25.-30.8.2002 in Meerbusch-Büderich.

Diese Dissertation an der Universität in Frankfurt(Main) ist 1989 als Buch erschienen mit dem Titel: *Meyer-Petzold, Roland: Ewald Matarés Kunst der Lehre: ihre Wirkungsgeschichte an der Kunstakademie Düsseldorf aus der Sicht der Schüler, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989 (ISBN 3-89271-144-5)* und längst vergriffen.

Eltville, im August 2002

EWALD MATARÉS KUNST DER LEHRE

Eine Wirkungsgeschichte aus Sicht seiner Schüler

1. Einleitung

Die Entscheidung für die Untersuchung der Lehre von Ewald Mataré wurde durch eine auffällige Beobachtung initiiert: Mataré war so gut wie gleichzeitig Lehrer von so unterschiedlichen Schülern wie Beuys, Haese, Heerich und Gutmann, um nur einige zu nennen.¹² Ein das Interesse an der Beobachtung verstärkender Hinweis von van der Grinten erweitert die Auffälligkeit: In Matarés Lehratelier haben sich, auf strengem Grundkonzept aufbauend, Künstler von ausgeprägter Individualität entwickeln können. Van der Grinten stellt Matarés Klasse in die Reihe der Ateliers von Stuck, Hölzel und Matisse.¹³ So wie man um 1900 für Stuck nach München ging, suchten die Studenten nach 1945 Zadkine in Paris oder eben Mataré auf.

Diese Anregungen werfen eine Reihe von Fragen auf:

- Worin unterscheiden sich die genannten Mataréschüler?
- Stellen sich vielleicht die für eine Lehrsituation relevanten Schülermerkmale sehr ähnlich dar, und welche sind das?
- Hängen "strenges Lehrkonzept" und "ausgeprägte Individualität" kausal zusammen, und wie bedingen sie sich eventuell?

Als eine erste allgemeine Frage läßt sich das Problem dieser Arbeit so formulieren:

- Wie lehrt ein Künstler den Lehrinhalt "Kunst" zur Ausbildung von Künstlern?

Die Frage zeigt zwei Richtungen auf:

Es interessieren hier besonders die Lehrabsichten, die Mataré verfolgte und die Lernmöglichkeiten, die sich den Schülern boten. Dabei ist der Lehr-/Lernprozeß unter zwei Perspektiven zu sehen:

- die Herstellung von "Kunst" als Gegenstandsbereich des Lerninhaltes und
- die pädagogischen Intentionen des Lehr-/Lernprozesses.

Beide sind untrennbar miteinander verbunden.

Den Perspektiven gemäß ist zu fragen, wie Mataré die Lehrinhalte bestimmte, ob er sie aus seinen eigenen künstlerischen Schaffensprozessen ableitete, oder ob er auf anderen Wegen seine Kenntnisse und Fertigkeiten in bewußte und unbewußte Lehrprozesse umgesetzt hat.¹⁴

Ferner gilt das Interesse den pädagogischen Wirkungen, also dem Einfluß auf das Verhalten und die Einstellungen der Schüler.

Ob Matarés Auffassung von Lehre sich als ein erfolgreiches Konzept darstellen läßt, wird sich am Ende der Arbeit ergeben haben, weil dann die notwendigen Kriterien dargelegt sind. Die Antwort läßt sich jedenfalls nicht allein durch den Erfolg der Schüler wie Beuys u.a. belegen. Vielmehr steht hinter der Frage nach Matarés Lehrerfolg möglicherweise die Antwort, daß seine Studenten auch ohne ihn die geworden wären, die sie heute sind.¹⁵ So könnte es Zufall gewesen sein, daß Künstler mit scheinbar so unterschiedlichen Auffassungen wie Beuys und Heerich bei Mataré zusammentrafen und er - aus der Not eine Tugend machend - nur einen Minimalkonsens, nämlich "Handwerk", lehrte.¹⁶

Auch reicht es nicht aus, auf Lehrerfolg zu schließen, wenn sich die Schüler rückblickend zufrieden über die Zeit bei Mataré äußern, in der sie, durchaus auch unter "Schmerzen", an Mataré gewachsen sind. "Zufriedenheit" könnte sich dabei auf die künstlerische Tätigkeit oder¹⁷ auf den zwischenmenschlichen Bereich beziehen. Entsprechende Schüleräußerungen ließen sich dann als eine der vier Kombinationen denken: "Gelernt haben wir nichts/ unendlich viel, aber/und die Klassengemeinschaft war prima/ entsetzlich."

Da auch damit Matarés Bedeutung als Lehrer noch nicht erwiesen ist, soll folgende zweiteilige Hypothese weiterhelfen. Sie schließt die Möglichkeit ein, daß die Schüler einen bedeutenden Teil zum Lehr-/ Lernerfolg beitrugen:

Der Lehrerfolg Matarés war deshalb so positiv, weil die von Mataré ausgewählten Schüler in entscheidenden Eigenschaften ähnlich und zur Aufnahme der angebotenen Lehrinhalte besonders geeignet sind. Zu diesen Eigenschaften könnten beispielsweise einerseits Arbeitsdisziplin, soziales Verhalten und andere Persönlichkeitsmerkmale¹⁸ zählen, andererseits künstlerische Auffassung, handwerkliche Begabung oder kreative Fähigkeiten.

Diese Gedanken führen zur Thematik der vorliegenden Arbeit. Die Aufgabe heißt Rekonstruktion und Analyse der Lehre Ewald Matarés als eine Wirkungsgeschichte.

Um die Lehre Matarés darstellen zu können, muß zunächst "Lehre" allgemein zu fassen versucht werden. Hier wird sie als eine Relation *M* folgender Elemente verstanden:¹⁹

- Lehrer *L*
 - Schüler *S*
 - Lernbereich Plastik *LbPl*
 - Selbstverständnis als Künstler *Kstlr*
 - Arbeitsmöglichkeiten *Arbmgl*
 - Institution *Inst*
 - geschichtlicher Hintergrund *gesHin*
- und als *M(L, S, LbPl, Kstlr, Arbmgl, Inst, gesHin)* angegeben.²⁰

Folgende Beschreibung der Elemente soll ihren Umfang verdeutlichen.

- L* steht für die Persönlichkeit Matarés, seine Kunstauffassung, sein pädagogisches Verhalten, seine Lehrmeinung.
- S* meint die Schüler mit ihren Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnissen, die sie in die Lehrsituation ein bringen.

LbPl	umschließt die künstlerischen Aufgaben und Tätigkeiten der Studenten, die Kenntnisse, Fertigkeiten und künstlerischen Intentionen, kurz, den aufgabenorientierten Inhalt der Lehre mit ihren Zielen.
Kstlr	umfaßt die Ansichten und Verhaltensweisen, wie sie sich durch z.B. das Selbstverständnis als Mataré-Schüler, als (angehende freie) Künstler, als Mitglied einer Akademie (-klasse) zeigen.
Arbmgl	bilden die Arbeitsbedingungen der Ausbildung, nämlich die Räumlichkeiten in der Akademie, Matarés Atelier, die materielle Ausstattung.
Inst	gibt den institutionellen Rahmen der Ausbildung an, die Aufnahme, die Einteilung in Klassen, Abschlüsse und Studienrichtungen.
gesHin	beinhaltet den gesellschaftlichen, zeitgeschichtlichen und kulturellen Rahmen. Dazu gehören auch die materiellen und psychischen Lebensumstände und die zeitgenössische Kunst. ²¹

Diese Erläuterungen geben auch die Beobachtungspunkte an, von denen aus die Quellen zu untersuchen sind.

Die Beziehungen der Elemente stellen die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern dar, wie sie von den beteiligten Personen unter dem Einfluß der weiteren Elemente gestaltet und beeinflusst wird. Die Beschreibung der Interaktion enthält dann die Unterrichtsmethode mit all den sie mitbestimmenden Einflüssen.

Die Struktur²² läßt sich vorläufig kurz folgendermaßen formulieren:

Die Lehrer - Schüler - Interaktionen drehen sich um den Lernbereich Plastik. Sie werden durch das Künstlerselbstverständnis geformt und von den Arbeitsmöglichkeiten mitgeprägt. Sie finden im Rahmen der Institution Kunstakademie statt und spielen sich vor dem zeitgenössischen geschichtlichen Hintergrund ab.

Um die pädagogische Situation zu rekonstruieren, sind die Interaktionen und die Teilbereiche zu analysieren. Dabei wird der Versuch unternommen, Aussagen über die Wirksamkeit von Matarés Tätigkeit zu treffen. Sollte die Lehrtätigkeit wirksam²³ gewesen sein, dürften sich folgende Hypothesen nicht widerlegen lassen.²⁴

- Die Tätigkeit von Mataré war für die Ausbildung der Schüler bedeutend, da er hochschuldidaktisch relevante Verhaltensweisen zeigte. Fachliche Kompetenz, Vermittlungskompetenz, Förderung von Leistungsmotivation und Befriedigung von sozialen Bedürfnissen schufen eine Lehr- und Lernsituation, in der die Schüler in fachlicher und persönlicher Hinsicht eine klare Orientierung erfuhren. Mataré bot Vorbildfunktion.
- Die bedeutende Wirkung für die Schüler bestand darin, daß sie an dem Lerngegenstand in problemorientierter, motivierender Art fachliche Kompetenzen erwarben. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und dabei die Zusammenarbeit untereinander und mit Mataré unterstützten die Entwicklung der Persönlichkeit, und sie korrespondierten mit den sozialen Bedürfnissen der Schüler und des Lehrers. Für die intellektuelle, emotionale und pragmatische Auseinandersetzung mit Kunst konnte Matarés Vorbildfunktion, die orientieren half, genutzt werden.

In diesen beiden Hypothesen wird von "Bedeutung" bzw. "Wirkung" gesprochen. Der Nachweis der Wirkung ist an das Aufzeigen eines "(logischen) Bandes" - in Form einer Theorie oder eines Gesetzes - zu einer Ursache gebunden.²⁵ Um die Lehre Matarés erklären zu können, muß sie aus einer allgemeinen Beschreibung von Lehre abgeleitet werden. Dafür wurde die oben genannte Relation M formuliert, die unabhängig von der Lehre Matarés aufgestellt wurde.²⁶

Die Auffassungen von Lehren und Lernen werden im folgenden zweiten Kapitel dargestellt. Die zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit relevanten methodischen Probleme werden im dritten Kapitel erläutert. Das vierte Kapitel beschreibt die Voraussetzungen für das Entstehen des wesentlichen Quellenmaterials, der Interviews, und diejenigen für ihre Auswertung. Im fünften Kapitel werden die Elemente und ihre Relationen an Hand der Interviewtexte ausgeführt, so wie es hier in der Einleitung vorüberlegt wurde. Kapitel sechs enthält eine Beschreibung der Elemente durch die Mataré betreffende Primär- und Sekundärliteratur, die das fünfte Kapitel relativieren und ergänzen. Im siebten Kapitel werden die Hypothesen aus dem ersten Kapitel abschließend bewertet und eine Einschätzung der Wirkung von Matarés Lehre gegeben. Dieser Darstellung folgen Überlegungen zur Relevanz für gegenwärtige Ausbildungen. Die im Anhang unter anderem angeführten Biographien von Mataré und den interviewten Schülern runden die Ausarbeitung ab.

2. Lehren und Lernen

In diesem Kapitel werden Theorien zum Lehren (2.1.) und Lernen (2.4.) formuliert und Probleme des Lehrerverhaltens (2.2.), der Motivation (2.3.) und des Schülerverhaltens (2.5.) behandelt. Sie bestimmen wesentlich die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern.

2.1. Lehren

Zur Rekonstruktion dieser Interaktionen wurde eine allgemeine Beschreibung von Lehren gesucht, die auf Handlungen zurückgreift und dabei nicht ein Unterrichten in bestimmten schulischen Situationen meint. Diese wenig spezifischen Ausführungen sollten zwar auch das Methodenrepertoire von Lehrern an Schulen beschreiben können, aber nicht von vornherein zur Beschreibung von Matarés Handlungen unterstellt werden.²⁷ Diese Handlungen können nicht mehr direkt beobachtet werden, sondern sind den Erzählungen der Mataréschüler zu entnehmen, die zu ordnen und zu gliedern sind. Dafür eignen sich vielfältig differenzierte formale und nicht normative Konzepte.²⁸ Als ein solches bietet sich eine moderne Formalstufentheorie an, wie Aebli seine zwölf Grundformen des Lehrens selbst nennt.²⁹ Die Stufen implizieren keine zwangsläufige Folge, ohne die eine 'oberste' nicht erreichbar wäre, sondern sie lassen Sprünge, alternierende Wechsel und Kombinationen zu.

Sie werden im folgenden kurz vorgestellt und durch weitere Überlegungen ergänzt. Aebli teilt die Grundformen in drei Gruppen ein:

Im 1. Teil nennt er die fünf "Medien des Lehrens".

1. Durch Erzählen und Referieren werden vom Sprecher - z.B. dem Lehrer - Bedeutungselemente, wie Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen, wie Gefühle und Einstellungen, zur Bedeutungsstruktur des Textes verknüpft und in gesprochene Sprache kodiert. Der Zuhörer dekodiert die aufgefaßten Zeichen zu mitgedachten Vorstellungen, Begriffen und Denkopoperationen, zu miterlebten Gefühlen und mitvollzogenen Einstellungen und verknüpft sie zum nachvollzogenen Text.³⁰

Daß dabei der nachvollzogene Text von dem des Sprechers abweichen kann, und welche Gründe verschiedene Dekodierungen eines Textes verursachen können, wird hier nicht weiter ausgeführt.³¹ Wiederholte Rückmeldung vermittelt dem Sprecher den Verständnisgrad seines Textes.

2. Vorzeigen und Nachahmen leitet in einer direkteren Form an. Vorzeigen ist eine entscheidende Lehrform bei Arbeitstechniken und Fertigkeiten, da Handlungswissen unmittelbar durch Beobachten und Nachahmung übermittelt werden kann.³²

3. Mehr als eine direkte Form der Handlungsanleitung wird durch Anschaun und Beobachten gelehrt. Als Anschauen bezeichnet Aebli ein Wahrnehmen, das ein aktives Aufnehmen der Gegebenheiten darstellt, mit denen der Mensch über das Mittel der Sinneempfindung in Kontakt kommt.³³ Wahrnehmungstätigkeit bedeutet dabei innerer Mitvollzug der wahrgenommenen Bewegung.

4. Als vierte Grundform wird das Lesen angeführt. Die im Text enthaltene Information wird in das vorhandene Wissen eingeordnet. Dabei ermöglicht es das technische Wissen (Lesefertigkeit, Wortschatz, grammatisches Wissen), den Text in das vorhandene Sachwissen (Theorien, Gesetze, Regeln, Begriffe, Bilder) zu integrieren.³⁴
5. Fertigkeiten im Sprechen und Schreiben erlauben das Verfassen von Texten, die Formulierung eines Anliegens oder einer Botschaft.³⁵ Über Rückmeldung wird der Schreiber bzw. Sprecher zur Überprüfung seiner Formulierung veranlaßt. Die Interaktion kann dabei - wie auch beim Lesen - vom Lehrer ausgehen, der somit zur Klärung des Textverständnisses beiträgt.

Entscheidend für die Lehrauffassung ist es, den Lernenden zu den Tätigkeiten anzuleiten, die er vollziehen und damit lernen soll. Anleitung zu und Anregung von Artikulation und Apperzeption bestimmen die Interaktionen. Den Arbeitsmöglichkeiten der Schüler und der Auswahl von zur Bearbeitung anstehenden Problemen kommt dabei eine entsprechende Aufmerksamkeit zu.

Die Aufnahme von Gelerntem soll nicht als Addition oder als Ansammlung von Erfahrungen in einem zunächst leeren "Kübel" verstanden werden.³⁶ Popper hält die Annahme, daß alle Erfahrungen aus Informationen bestehen, die wir durch unsere Sinne erhalten haben, für falsch. Er setzt dem die "Scheinwerfertheorie" entgegen, nach der nicht einfach "Wahrnehmung" genügt, sondern ein Beobachten gefordert ist, bei dem wir uns aktiv verhalten.³⁷ So wird es auch von Aebli in der 3. Grundform dargestellt. Der Beobachtung gehen Erwartungen oder Theorien voraus, aus denen wir erfahren wofür wir uns interessieren sollen.³⁸ Eine so geleitete Wahrnehmung führt dabei zu Korrekturen der Erfahrungen und des Wissens und stellt das Lernen als eine bestimmte Art von Modifikationen dar und nicht, wie die Kübeltheorie, als eine Ansammlung von vergangenen Wahrnehmungen.³⁹

Im zweiten Teil von Aebli's Grundformen des Lehrens werden drei Prozesse unterschieden, die er Lerninhalte nennt.

6. Einen Handlungsablauf erarbeiten heißt, eine zielgerichtete Tätigkeit in ihrem inneren Aufbau verstehen.⁴⁰ Aus den Handlungen als Medien der Erfahrungsbildung und des Wissens entwickeln sich die Operationen des Denkens.⁴¹ Aus dieser Auffassung folgt, daß Lernprozesse immer wieder mit Handlungen einsetzen müssen.
7. Eine Operation aufbauen bedeutet, eine Handlung verinnerlichen.⁴² Dazu muß jeder praktischen Handlung eine Reflexionsphase folgen, denn die dinglichen oder gedanklichen Gegenstände müssen im Geiste des Handelnden repräsentiert sein: ohne Objekte keine Handlung und keine Operation.⁴³ Operationen können gut vorgestellt werden, ohne zur Ausführung kommen zu müssen. Dabei ist zu beachten, daß die Vorstellung gerade der Stütze des realen Gegenstandes entbehrt, an dem sich eine effektive Handlung vollzieht. Deshalb sind Gedankenexperimente durch Versuche zu kontrollieren und gegebenenfalls Irrtümer zu korrigieren.⁴⁴

Versuch und Irrtumsbeseitigung ist die Methode, die Popper als wissenschaftliches Verhalten beschreibt und der gemäß stets jede Überlegung verläuft.⁴⁵ Nach Popper handeln wir gemäß unseren bestgeprüften Theorien, für die wir gute rationale Gründe haben. Das ist vernünftiges Handeln, und so vollzieht sich auch unser Denken, nämlich unter Verwendung gut geprüfter und bewährter Theorien.⁴⁶ Zu ihrer Prüfung bedient sich der Mensch auch seiner deskriptiven

und argumentativen Sprache.⁴⁷ Die Begriffe, über die er verfügen können muß, sind, so Aebli, nicht einfach Inhalte des geistigen Lebens, Begriffe sind seine Instrumente.⁴⁸

8. Einen Begriff bilden gelingt durch wiederholtes Darstellen, Erläutern und Benutzen.⁴⁹ Um ihn anwendungsfähig zu machen, muß der Begriff durchgearbeitet werden, damit der Begriffsinhalt, der zu dem Begriffsnamen gehört, bei dessen Verwendung auch ausreichend geklärt ist.⁵⁰ Diesen Überlegungen liegt eine bestimmte psychologische und erkenntnistheoretische Auffassung vom Ursprung des Denkens zugrunde. Aebli geht davon aus, daß das begriffliche Denken aus dem Handeln hervorgeht, und daß das genetische Prinzip im Unterricht immer wieder erfordert, diesem handelnden Ursprung des Denkens Rechnung zu tragen.⁵¹

Vielfältige Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lehrer und Schülern und auch unter den Schülern ergeben sich beim Erarbeiten, Reflektieren und Diskutieren.

Der dritte Teil beschreibt mit vier Lernformen Lernprozesse, zu deren Durchführung die Lernenden angehalten werden sollen. Den Begriff Lernen differenziert Aebli in "höheres", wie Problemlösen, Forschen und Entdecken und "elementares", wie Memorieren, Automatisieren und Konsolidieren.⁵²

9. Beim problemlösenden Aufbau des Lernstoffes müssen die Probleme so gewählt werden, daß sie die Schüler fordern, sonst wird der Stoff nicht ernst genommen. Andererseits muß das Problem lösbar erscheinen und müssen die Schwierigkeiten bewältigt werden können, da sonst Mißerfolg eintritt, der der Feind jeder Lernmotivation ist. Aebli gibt dies als das Gesetz der "optimalen Passung" an.⁵³ Problemlösend gewonnenes Wissen motiviert zu selbständigem Problemstellen. Dies bezeichnet Aebli zusammen mit der Fähigkeit, Probleme zu lösen, als kreativ.⁵⁴ Eine Voraussetzung dazu sei ein solides Wissen und Können.⁵⁵ Diese sind nicht als starre Fakten zu verstehen (vgl. oben), sondern als flexible Anwendungsmöglichkeiten: "Wissen hat Werkzeugcharakter".⁵⁶

10. Durcharbeiten erzeugt Klarheit und Beweglichkeit der gedanklichen Struktur.⁵⁷ Im Durcharbeiten werden mehrere Variationen des Vorgehens überlegt und in diesem Verlauf (Zwischen-) Ergebnisse kritisch geprüft.⁵⁸ Das Durcharbeiten vertieft das Verständnis und erweitert das "kognitive Repertoire"⁵⁹. Aus diesem entwickelt man Ideen, mit denen Probleme umstrukturiert werden, um sie einer Lösung zuführen zu können.

11. "Üben und Wiederholen konsolidiert das Gelernte."⁶⁰ Der Übende strebt eine möglichst hohe Vollkommenheit des Vollzugs an. Durch wiederholtes Darstellen der zu übenden Verhaltensweise bildet er Automatismen aus, die zu freudvollem vollkommenen Können notwendig sind.⁶¹

Mit Correll ist zu ergänzen, daß zum einsichtigen Lernen das Üben in immer neuen Situationen gehört.⁶² Mit diesen elf Lehrformen ist der Lehrprozeß umfassend beschrieben. Die zwölfte Lehrform, die Aebli anführt, weist darüber hinaus und ist doch unbedingt sinnvoll und notwendig.

12. Die Anwendung definiert er als die Nutzung des Gelernten im Alltag.⁶³ Dort muß sich das Gelernte bewähren, es wird gegebenenfalls modifiziert und dem Schüler so vertraut, daß er Probleme und Situationen bewältigen kann, die ihn sonst ratlos und orientierungslos lassen.⁶⁴ In der Anwendung zeigen sich dann der "Werkzeugcharakter"⁶⁵ des Wissens und der Lehrerfolg. "Das Wissen und Können, das vermittelt wird, soll sich im Verhalten

darstellen und bewähren. Anders als am Verhalten läßt sich das aufgenommene Wissen und Können auch nicht nachweisen und erkennen."⁶⁶

Diese zwölf Grundformen beschreiben vielfältige Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lehrern und Schülern, die den Beteiligten ganz unterschiedliche Handlungen zuweisen. Ziel der Lehrschritte ist es in jedem Fall, die Lernenden zu entsprechenden Handlungsvollzügen anzuhalten. Daß dabei Auswahl, Präsentation und Bearbeitung des Lehr-/Lerngegenstandes von personellen, situativen, institutionellen und historischen Faktoren bestimmt werden, wird von diesem formalen Konzept nicht ausgeschlossen. Wie wesentlich für die Beschreibung der Lehrrelation M durch zu erwartende Berichte der ehemaligen Mataréschüler die Ausrichtung auf Handlungen ist, wird in den folgenden Kapiteln erörtert, aus denen dann auch hervorgeht, welche Rolle Normen spielen.

2.2. Lehrerverhalten

Die zwölf Grundformen der Lehre werden als die Möglichkeiten angesehen, das Verhalten der Schüler zu verändern, beschreiben aber nur einen Teil des Lehrerverhaltens. Der Art des Lehrers, entsprechende Lernsituationen zu gestalten, in der die beabsichtigten Verhaltensweisen aufgebaut werden können⁶⁷, wird eine entsprechende Bedeutung zugemessen. So schreibt Correll: "Wir können feststellen, daß das Lehrer-/Schüler-Verhältnis im wesentlichen dadurch zustande kommt, daß das Lehrerverhalten von den Schülern übernommen wird."⁶⁸ Döring definiert Lehrerverhalten "als die Gesamtheit aller im beruflichen Kontext stehenden (äußeren und inneren) Verhaltensformen des Lehrers."⁶⁹ Zu den inneren Formen zählt er Kognition (Denken, Erinnern) und Emotion (Wahrnehmen und Verarbeiten von Gefühlen). Die äußeren sind Sprachverhalten (Objektsprache, Verständigungssprache, Sprechen und Unterrichten, Sozialsprache, nonverbale Sprache), Körpersprache (Mimik, Gestik, Körperkontakt, -haltung) und Bewegungsverhalten (Gehen, Stehen, Sitzen).⁷⁰ Dieses Lehrerverhalten richtet sich auf die verschiedenen Ebenen des Unterrichts. Aber diese Beschreibung ist Döring zu allgemein, zu unscharf, und gibt ihm noch nicht die berufsspezifischen Faktoren an. Wie kompliziert dies ist, wird auch durch die Verwendung einer Vielzahl teils synonymen, teils verschiedener Wortbedeutungen für Lehrerverhalten deutlich, die Döring von einer "geradezu babylonischen Sprachverwirrung"⁷¹ sprechen läßt, nämlich Erziehverhalten, Erziehungspraktiken, Lehrertil, Unterrichtsstil, Interaktionsverhalten und Lehrer-Schüler-Interaktion, um nur einige aus der Liste zu nennen.⁷² Klarer wird die Tätigkeit des Lehrers, das Berufsverhalten, wenn Professionalisierungsmodelle betrachtet werden. "Das moderne Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Professionalisierung richtet sich dabei heute auf folgende Gesichtspunkte:

Soziale Ebene:

Aufbau sozial adäquater Berufseinstellungen und eines verantwortlichen Berufsbeußtseins (soziales Engagement, Berufsnormen und -werte)

Didaktische Ebene:

Abdeckung der Funktionsbereiche und der Funktionsvielfalt des Lehrerberufs (Planung, Organisation, Vermittlung, Sozialerziehung, Beurteilung/Bewertung, Lernhilfe/-verstärkung, Beratung)
Kriterienorientierung des Berufsverhaltens

Fachlich-institutionelle Ebene

Spezifische Kenntnisse auf fachunterrichtlichem Gebiet
Institutions- und Rechtskenntnisse."⁷³

Diese Ausführungen verdeutlichen die Tätigkeiten eines Lehrers über die Lehrformen hinaus. Auch wenn Döring dabei Lehrer an allgemeinbildenden Schulen im Auge hat, bietet er hiermit für die Betrachtung der Tätigkeitsbereiche eines Professors an einer Akademie einen Rahmen an. Einen Schwerpunkt des Interesses dieser Ausführungen stellt die "didaktische Ebene" dar und innerhalb dieser die Vermittlung, die durch die Grundformen erfolgen kann. Daraus geht aber noch nicht hervor, wie Lernen initiiert werden kann, wie Interaktionen "die planmäßige Herbeiführung von Verhaltensänderungen im weitesten Sinne"⁷⁴ hervorrufen. Folgende fünf Möglichkeiten der Verhaltensänderung können unterschieden werden:

- Verhaltensänderung durch Gestaltung des situativen Kontextes (Erfahrungen);
- Verhaltensänderung durch Herbeiführung von Reflexion und Selbstreflexion (Einsicht);
- Verhaltensänderung durch Darbietung von Modellverhalten (Beobachtung, Imitation, Identifikation);
- Verhaltensänderung durch Darbietung von Verstärkung (Bekräftigung);
- Verhaltensänderung durch Einsatz von Instrumenten der Verhaltensmodifikation (Konditionierung, Extinktion)⁷⁵

Mit dieser breiten Palette von Lehrertätigkeiten liegen nun für die Untersuchung von Mataré umfangreiche Beobachtungspunkte vor. Sie werden im folgenden um solche Punkte für Reaktionen und Verhalten von Schülern erweitert.

2.3. Motivation

Das Verhalten, das eine Änderung erfahren soll, muß zunächst einmal gezeigt werden. Dafür gibt es eine Reihe verschiedener Motive, von denen Correll die 14 nach Murray aufgestellten wiedergibt.⁷⁶ Von diesen ist für die Lehre besonders die Leistungsmotivation interessant, sowie das Motiv der sozialen Zuwendung. Auch diese Motive werden erst durch Verstärkung von Verhaltensformen, wie z.B. die Bewältigung einer schwierigen Aufgabe oder die Entwicklung von Freundschaften, aufgebaut.⁷⁷ Die Motivation ist nicht eigentlich die Ursache, sondern die Folge der Aktivität, da ein Verhalten erst gezeigt werden muß, um dafür verstärkt werden zu können.⁷⁸ Ob eine "Antwort" auf ein Verhalten dieses verstärkt, kann aus dem häufigeren Auftreten einer Verhaltensform geschlossen werden, der die Antwort folgte.⁷⁹ Denn welche Antwort der Einzelne als Verstärkung erlebt, hängt von dessen Erfahrungen ab.⁸⁰ Dem widerspricht nicht, daß einige Verstärker bei sehr vielen die gleiche Wirkung erzielen, nämlich z.B. - je nach Alter, Geschlecht und sozialer Situation - Geld, Schokolade, Blumen oder Schulterklopfen.

Der Wert einer Verstärkung hängt auch von dem ab, der sie gewährt. So kann das kurze, anerkennende Nicken eines strengen Lehrers nachhaltiger wirken, als viele lobende Worte eines unbeliebten.

Auch die Höhe der Verstärkung beeinflusst die Verhaltensänderung. Eine unerwartet hohe wirkt unglaublich und führt häufig nicht zu einer Änderung des Verhaltens in die gewünschte Richtung, während eine niedrige sicherer nützt, da durch sie die Handlung wie aus eigenem Antrieb ausgeführt erscheint.⁸¹

Ganz wesentlich für die Festigung eines Verhaltens ist neben der Höhe der Verstärkung der zeitliche Abstand zur Handlung. Am günstigsten hat sich ein unregelmäßiger Wechsel zwischen variierender Reaktionsquote und variierendem Zeitabstand erwiesen, weil so keine Verstärkungsantizipation erfolgen kann. Dieses Verfahren festigt die durch kontinuierliche Verstärkung aufgebaute Verhaltensform am intensivsten.⁸²

Werden Verhalten unabhängig von äußeren Belohnungen relativ lang andauernd gezeigt, spricht man von intrinsischer Motivation. Heckhausen nennt dafür sechs Charakteristika, von denen hier zwei wiedergegeben werden. "Intrinsisch motivierte Tätigkeiten sind zweckfrei, sie haben ihr Ziel in sich selbst." "Dieses Ziel besteht darin, ein optimales Niveau der Aktivität zu realisieren bzw. unter einem optimalen Grad der Stimulation zu stehen, d.h. weder überstrapaziert noch gelangweilt zu sein."⁸³

Extrinsische Motive sind vordergründig, hinter ihnen stehen andere Motive. Extrinsisch motivierte Handlungen verfolgen ein Ziel - und das ist ein entscheidender Gegensatz zur intrinsisch motivierten -, das nichts mit ihrem Wesen zu tun hat.⁸⁴ Für Studenten erscheint es sinnvoll und erstrebenswert, die intrinsische Motivation zu fördern. Dazu trägt der Abbau extrinsisch motivierender Faktoren bei, der z.B. eintritt, wenn zunächst extrinsisch angeregte Tätigkeiten zunehmend beherrscht werden und befriedigen.⁸⁵ "Generell kann festgestellt werden, daß die Intrinsische [sic!] Motivation erhöht wird, wenn

1) die extrinsisch motivierenden Faktoren verringert werden...
und

2) der Lernstoff anregend gestaltet wird ...,

wenn also die Möglichkeiten für Eigenaktivitäten der Studenten zunehmen, und die aktive Teilnahme an der Gestaltung von Form und Inhalt akademischen Unterrichts sowie die Selbstbestimmung der Lernwege gewährleistet ist."⁸⁶

Winteler untersucht in seiner Arbeit u.a. solche die intrinsische Motivation erhöhenden Studienbedingungen (Arten der Lehrveranstaltungen) und kommt zu dem Schluß, daß das Ausmaß, in dem Ziele, Form und Inhalt akademischen Unterrichts vom Dozenten oder von der Gruppe der Studenten bestimmt werden, wesentlich ist. Weiterhin gefördert wird die intrinsische Motivation und damit auch das wissenschaftliche Verhalten durch die wechselseitige Kommunikation und die Verringerung des Leistungsdrucks.⁸⁷ Als Vorbedingung für optimale Motiviertheit von Studenten wird die Arbeit in kleinen Gruppen angesehen, weil sie u.a.

- intrinsische Motivation fördert,
- extrinsische Motivation abbaut,
- Erfolgserlebnisse und soziale Bekräftigung, sowie
- Einbeziehung individueller Interessen ermöglicht,
- den Entscheidungsspielraum des Einzelnen vergrößert und
- emotionale Bedürfnisse befriedigt.⁸⁸

Zur Ergänzung kann Winteler mit der Feststellung angeführt werden, daß im Hochschulunterricht, wie in jeder Lerngruppe, die Motivationsvariablen Leistungsstreben und Geselligkeitsstreben (Affiliationsmotiv), das Bedürfnis nach sozialem Kontakt und emotionaler Sicherheit in der Gruppe, eine besonders wichtige Rolle spielen.⁸⁹

Ohne diese Punkte nun im einzelnen zu diskutieren, darf nicht unerwähnt bleiben, daß für Studenten eine nicht unbedeutende Motivation die Vermeidung von Mißerfolg ist, die dazu führt, z.B. Prüfungen oder Referate lange hinauszuschieben, um dann aber intensiv zu arbeiten aus Furcht vor Mißerfolg. Im extremsten Fall wird die Leistungssituation vermieden.⁹⁰

Ein Weg, in studentischen Gruppen die intrinsische Motivation zu fördern, erfolgt "über die Schaffung eines Konfliktes durch das Erfahren von Widerspruch, Zweifel und Ungewißheit, der epistemische Neugier auslöst und zu forschendem Lernen, dem Suchen nach Problemlösungen auf selbstgefundenen Wegen führt".⁹¹

Ein Lehrender wird, um Lernenden den nötigen Anreiz zum Lernen zu geben, mit passenden Grundformen des Lehrens die Lehrsituation entsprechend gestalten und dabei berücksichtigen, daß das Problembewußtsein eines Lernenden aus einer Begegnung mit einer nicht im Einklang mit seiner Erwartung stehenden Wirklichkeit herrührt, die er nicht leicht zu bewältigen vermag. Solche Situationen erlauben bzw. verlangen, daß der Schüler das gewünschte Verhalten selbst aktiv hervorbringt.⁹²

2.4. Lernen

Das aktive Hervorbringen ist entscheidend dafür, ob der Schüler im lernpsychologischen Sinn "verstanden" hat.⁹³ Gemäß dieser zentralen Auffassung wählt der Lehrer die Grundformen des Lehrens aus, in denen der Lernende zu den Aktivitäten kommt, die auszuführen er lernen soll. In die Lernsituation bringt der Lernende seine Erfahrungen und Verhaltensmöglichkeiten mit. Für Correll setzt die Definition des Lernens voraus, daß grundlegende Verhaltensformen in uns ein Kontinuum bilden und miteinander zusammenhängen. Ohne diese Annahme wäre undenkbar, daß eine vorgängige Erfahrung eine nachfolgende beeinflussen kann. Ein solches Kontinuum besteht nach Correll, weil sich absolut neue Verhaltensformen überhaupt nicht bilden können, sondern nur durch Abwandlungen vorausgegangener Formen des Verhaltens zustande kommen.⁹⁴

Zu den Vorbedingungen für Lernen gehört die "lebensweltliche Erfahrung"⁹⁵. "Erfahrung als offene Erfahrung und somit auch Lernen sind nur als bedingte möglich und wirklich. Es gibt für uns unsere Mitmenschen und die Gegenstände unserer Erkenntnis jeweils in Verweisungsbezügen verschiedener Bekanntheit, aber nie ist es so, daß sie gar keine Bedeutung für uns hätten"⁹⁶ Damit verfügt der Mensch "über Situationen in dem Sinne", daß er sie "nie verlassen" kann. Schon "vor jeder ausdrücklichen Stellungnahme" ist uns die Welt durch unsere Standorte und Situation "erschlossen", vorwissenschaftliche Erfahrungen zumindest liegen vor.⁹⁷ Diese ermöglichen menschliches Lernen - und schränken es zugleich ein. Lernen, um den Gedanken von Correll nochmals aufzugreifen, ist nicht eine Addition neuer Verhalten zu alten, sondern ein Vorgang der Veränderung.

"Lernen in dieser Bedeutung ist kein linearer Prozeß der Integration von Wissens-elementen, sondern ein Prozeß der Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit d.h. die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen."⁹⁸

Diese allgemeine Definition von Lernen findet sich in der kunstdidaktischen Literatur wieder. Otto faßt den Zusammenhang folgendermaßen: "Der kunstdidaktische Begriff der Umgestaltung bezeichnet im ästhetischen Sachbereich Vorgänge, die in der Psychologie unter den Stichwörtern Lernen und Denken ihre allgemeineren Entsprechungen haben."⁹⁹ Er führt genauer aus, daß Umgestalten sich als Problemlösen, Lernen durch Einsicht oder produktives Denken im ästhetischen Bereich oder an ästhetischem Material zeigt. Gemeinsames Merkmal dieser psychologischen Prozesse sei eine "Umorganisation oder Umstrukturierung oder Umzentrierung von Verhaltensweisen und/oder Wahrnehmungsinhalten und/oder Denkinhalten", die hier durch Kommunikation mit oder durch Herstellung von ästhetischen Objekten vorgenommen wird.¹⁰⁰ Dieses "Umstrukturieren" einer Situation geschieht nach Aebli dadurch, daß "... man 'eine Idee' hat".¹⁰¹ Ideen stammen aus dem Erfahrungs- und Gedankenschatz, dem "kognitiven Repertoire".¹⁰² Ähnlich drückt sich Wienecke aus: "Umstrukturierungsprozesse finden während Situationsanalysen statt. In ihnen werden Beziehungen zwischen den in der Problemsituation zur Verfügung stehenden Mitteln und dem Ziel durchschaut. Hierin besteht ein wesentliches Merkmal einsichtigen Lernens."¹⁰³

Ohne diese psychologische Fragestellung noch weiter ausführen zu wollen, soll hier nun Umgestaltung im ästhetischen Bereich skizziert werden. Umstrukturierung geschieht nach Otto zwischen Erhaltung und Veränderung gegebenen ästhetischen Materials. Nach Otto wird beim "Kunst'-Schaffen" die Annäherung an den "Pol der Erhaltung" erreicht z.B.

- durch Studium von Vorbildern
- durch Bindung an die Zeittradition
- durch Beobachtung von Erscheinungen der Umwelt, auch der Natur,
- durch Verwendung vorgefundener Gegenstände oder Werkstoffe,
- durch Studien beim Kopieren,
- durch Zitate aus Bildzusammenhängen." ¹⁰⁴

Kunst-Schaffen vollzieht sich zum anderen an dem „Pol der Veränderung“, z.B.

- durch Umdeutung im semantischen Bereich,
- durch Transponieren von Zeichen in andere syntaktische Zusammenhänge,
- durch Veränderungen in der pragmatischen Dimension."¹⁰⁵

Umgestaltung in dieser Bedeutung ist also "nicht Erfindung, sondern Veränderung von Wirklichkeit"¹⁰⁶, d.h., die Produktivität des Prozesses liegt in seiner Negativität: Gestalten ist Umgestalten und stellt damit eine Form des Lernens als Umlernen dar.

2.5. Schülerverhalten

Die Lernorganisation¹⁰⁷ als Ergebnis von Überlegungen zu Zielen eines Unterrichts und zu Mitteln, sie zu erreichen, hat die Lernbedingungen zu berücksichtigen. Neben den herzustellenden Bedingungen, nämlich der Aufbereitung eines Problems derart, daß die Lernenden in aktive Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung treten, und den gegebenen anthropogenen und sozialkulturellen Voraussetzungen¹⁰⁸ gestalten die beteiligten Personen den Unterricht.¹⁰⁹ Durch ihren Umgang miteinander bestimmen sie, die Schüler, aber auch Schüler und Lehrer, Gruppenprozesse, wie sie z.B. in der Sozialpsychologie beschrieben werden. So legen gemeinsame Erwartungen von Gruppenmitgliedern soziale Normen fest, die

auch die Interaktion regeln.¹¹⁰ Interaktionen werden durch Erwartungen an das eigene Verhalten bestimmt und hängen vom Status ab, den man innerhalb des sozialen Systems einnimmt.¹¹¹ So kann der einzelne soziale Macht z.B. dann zugesprochen bekommen, wenn er die Fähigkeit besitzt, sozial-emotionale Bedürfnisse zu befriedigen. Diesen Bedürfnissen sowie den aufgabenorientierten dient im allgemeinen eine Gruppe¹¹², Lerngruppen nicht ausgenommen. Nun hängt die Kohäsion der Gruppe davon ab, ob Mitgliedern "außerhalb der Gruppe wesentliche Möglichkeiten der Zufriedenstellung zur Verfügung stehen", wobei sie "häufig von der Norm abweichen, ebenso (wie, Verf.) diejenigen, deren Bedürfnisse in der Gruppe nur wenig befriedigt werden."¹¹³ Ein Verhalten dieser Mitglieder trägt wenig zur Erreichung des Gruppenzieles bei und die soziale Macht, die aus der Fähigkeit resultiert, anderen Personen Befriedigung zu bringene¹¹⁴, ist einflußlos auf dieses Schülerverhalten: Lehrerappelle fruchten dann nichts mehr, bzw. in dem Moment nicht mit dem gewünschten Erfolg. Denn der Prozeß der sozialen Beeinflussung hängt wesentlich von der Beziehung zwischen "Kommunikator" und "Zielperson" ab¹¹⁵, zwischen Lehrer und Schüler. Nicht nur Überzeugungsversuche durch Betonen von Vorteilen, die eintreten, wenn dem Überzeugungsversuch nachgegeben wird, bilden Möglichkeiten sozialer Beeinflussung. Eine beträchtliche Änderung der Einstellung und des Verhaltens bringt oft auch eine unbeabsichtigte Beeinflussung mit sich.¹¹⁶ Menschen ahmen Verhaltensweisen von einer als Vorbild gewählten Person nach, auch ohne daß eine der beiden bemerkt, daß Imitation stattfindet.¹¹⁷

Die in der Lernsituation zu bearbeitende Problemlösung wird also von vielfältigen Interaktionen begleitet, die hier nur angerissen werden konnten.¹¹⁸

Interaktionen sind in der Regel davon gekennzeichnet, daß ein Individuum von sich erwartet, "daß es sich in einer bestimmten Weise verhalten wird, und für gewöhnlich hat es auch genaue Erwartungen bezüglich des Verhaltens von Personen, mit denen es interagiert".¹¹⁹ Diese Erwartungen haben einen antizipatorischen Charakter, der für die Interaktion wichtig ist, "weil er das Verhalten eines Individuums steuert, ...".¹²⁰ Auch der symbolische Interaktionismus beschreibt diesen Sachverhalt. "Symbole sind die Gesten, die es einem Individuum gestatten, das Verhalten anderer Individuen zu antizipieren, beziehungsweise das eigene Verhalten im Hinblick auf deren mögliche Reaktionen zu regulieren. Hierbei werden die Individuen zugleich ihrer eigenen Handlungen gewahr, sie bilden ein Selbstbewußtsein aus."¹²¹ Die Interaktion ist demnach auf gemeinsame Symbole angewiesen, wie z.B. Sprache und Gesten, die normativen Charakter haben.

Hiermit ist gezeigt, daß eine Lehr-/Lernsituation ein Symbolsystem voraussetzt. Zugleich liegen mögliche Interpretationsrichtungen vor, mit denen versucht werden kann, (Schüler-) Aussagen zu einer Lehre zu fassen.

Mit diesem Kapitel ist gezeigt, daß eine Lehr-/Lernsituation von verschiedenen Ebenen des Lehrer- und Schülerverhaltens gestaltet wird, das sich um den zentralen Lehr-/Lerngegenstand wie um einen Kondensationskern entfaltet. Die aufgezeigten Handlungen und Reaktionen werden als die möglichen Interpretationsrichtungen eine Auswertung von Schüleräußerungen über Lehre leiten helfen und könnten z.B. zunächst scheinbar unwesentlichen Aussagen unter dem Blick von "Verstärkung" oder "Norm" Bedeutung verleihen. Dem Problem des Inhaltes von Interviews soll aber hier nicht vorgegriffen werden, ihm widmet sich das vierte Kapitel.

3. Methodische Überlegungen

Die vorliegende Arbeit ist mit einer "Einzelfallrekonstruktion" vergleichbar. Es wird der Versuch unternommen, die Lehre Matarés darzustellen. Da er selbst nicht mehr befragt werden kann und die Lehre vorüber ist, kann eine "Fallstudie", eine "pädagogische Kasuistik" nicht durchgeführt werden, da beide von Erziehungswirklichkeit ausgehen.¹²²

Im Abschnitt über die Forschungsmethoden (3.1.) wird gezeigt, daß Überlegungen zu Fallstudien, auch wenn es sich um einen vergangenen Fall handelt, dennoch ihre Berechtigung haben.

Die Lehre ging über einen längeren Zeitabschnitt. Um den Einfluß der Zeit berücksichtigen zu können, werden Hinweise auf Zeitreihenanalysen aufgenommen.

Zu dem "Fall" werden mittels Interviews Aussagen von damals Beteiligten eingeholt. Die Bedeutung der Interviews wird im Abschnitt 3.2. gezeigt, gefolgt von einer ersten Einschätzung des Interviewmaterials sowie weiterer Quellen.

3.1. Forschungsmethoden

3.1.1. Fallstudien

Fälle sind Schnittpunkte von Theorie und Praxis¹²³. Die Praxis, dieses "Vorkommnis", wird erst durch einen theoretischen Zugriff zu einem Fall. Dabei wird die Mehrdeutigkeit und Widerständigkeit der Praxis zur produktiven Seite der Theorie. Mehrdeutigkeit liefern die Schülerantworten, aus denen der Versuch einer übergreifenden, einheitlichen Aussage abgeleitet werden soll. Widerständigkeit bieten die Einzelerkenntnisse solange, bis sowohl komplexe Erscheinungen (z.B. psychischer, sozialer, pädagogischer und kunstpädagogischer Prozeß) wie auch naheliegende einfache Beobachtungen (z.B. Mataré muß ein pädagogisch und künstlerisch begabter Mensch gewesen sein) in ihrem Zusammenhang und in ihrer Bedeutung für die Lehrrelation beschrieben sind.

Eine Fallstudie setzt eigentlich voraus, daß der "Fall" vom Forscher beobachtet werden kann. Aber dies ist hier nicht möglich und die Schüler sind heute, nach rund 30 Jahren, nicht mehr primär als an der Lehrtätigkeit Matarés direkt Beteiligte darzustellen. Sie waren früher einmal betroffen und so entfällt auch eine Validierungsmöglichkeit über eine Rückmeldung an sie: "Diese Rückmeldung an die Betroffenen kann als kommunikative Validierung angesehen werden, als ein Prozeß, in dem Forscher und Erforschter sich darüber verständigen, wie die ihnen beiden bekannten Tatsachen zu gewichten, in Beziehung zu setzen und zu bewerten sind."¹²⁴ Diese Validierung kann natürlich von der "absoluten Wahrheit" immer noch dadurch getrennt bleiben, daß alle Beteiligten gemeinsamen Täuschungen unterliegen und eine Wirklichkeit annehmen, die neben einer anderen koexistiert.¹²⁵ Insofern muß damit gerechnet werden, daß Untersuchungsergebnisse je nach den beteiligten Personen und den verwendeten Instrumenten verschieden ausfallen.¹²⁶ Die Forderung an die Fallstudienforscher, die

Begrifflichkeit, die zur Beschreibung des Falles genutzt wird, explizit anzugeben, verringert die Möglichkeit von Mißverständnissen.¹²⁷

Gamm schreibt zur Frage der pädagogischen Kasuistik, daß jeder Vorgang zum "Fall" erklärt und auf seine gesellschaftlichen und pädagogischen Komponenten hin "abgehört" werden kann.¹²⁸ Was als Lösungsvorschlag angeboten, praktiziert und von Erfolg gekrönt wurde, sollte in einen Katalog einer deskriptiven pädagogischen Kasuistik aufgenommen werden.¹²⁹ Das Ziel der Untersuchung ist die Rekonstruktion durch diese Beschreibung eines als erfolgreich geschilderten¹³⁰ Verhaltens. Doch wird die Feststellung Hönigwalds nicht geteilt, daß "ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert habe als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen"¹³¹ Induktive Folgerungen, wie sie diese Feststellung implizieren, sind wissenschaftslogisch nicht haltbar¹³²: "Es scheint also, daß ein Einzelfall wissenschaftslogisch für die Realitätsgeltung einer Theorie nur insoweit fruchtbar gemacht werden kann, als später ein Vergleich mit anderen Fällen durchgeführt wird, d.h. der erhaltene Befund durch Replikation bestätigt oder falsifiziert werden kann."¹³³ Dieser Anspruch soll hier genügen.¹³⁴

3.1.2. Zeitreihe

Eine Eigenschaft des "Falles Lehre" ist seine zeitliche Dauer. Die Lehre Matarés geht über die Zeitabläufe 1932-33 und 1945-57 und wirkt in dieser Zeit unterschiedlich lange (1 bis 18 Semester) auf die verschiedenen Schüler ein.¹³⁵

Die Befragung seiner Schüler bezieht sich jeweils auf eine bestimmte Zeitspanne, nämlich ihre Studienzeit bei Mataré, und so erhält man eine Beobachtungsreihe von Abschnitten des Phänomens 'Lehre'. Differenzen in den Aussagen zu gleichen Sachverhalten können auf eine unterschiedliche Bedeutung der Elemente der Lehre für die Schüler oder auf variable Lehrbestandteile hinweisen, konstante (bei mehreren Befragten wiederkehrende) Beobachtungen auf feste Bestandteile. Eine Veränderung der Lehre während eines Zeitraumes von zwölf Jahren ist anzunehmen, da sich die verschiedenen Elemente ändern und Rückwirkungen ausüben können.

Sollten sich wider Erwarten keine roten Fäden durch die Antworten ziehen lassen, ließe sich auf eine sehr individualisierte Lehrtätigkeit Matarés oder auf andere, verschieden stark wirkende Einflüsse der Elemente¹³⁶ während des Lehrprozesses schließen, auf ungenügende Antworten, z.B. aufgrund von Vergessen, oder auf unzulängliche Fragen.

Diese Überlegungen berücksichtigen die Ausführungen von Dierkes über die "Analyse von Zeitreihen".¹³⁷

Eine "häufig angewandte Methode, Zeitreihendaten zu erhalten", sind Retrospektivinterviews.¹³⁸ Retrospektivinterviews, "in which the respondent is asked to give the relevant facts covering stated intervals in his past experience"¹³⁹, sind ein wesentlicher Zugang zur Lehre Matarés. Dies ist nicht problemlos, denn die subjektive Einschätzung des

Befragten ist von gravierender Bedeutung¹⁴⁰, wobei angenommen wird, daß subjektiv bedeutende Ereignisse lange behalten werden. Um dem Befragten die Möglichkeit der Rekonstruktion des gesamten Prozesses zu geben, muß er vom Interviewer gedanklich in die Situation zurückversetzt und nötigenfalls auf den Informationsstand zum entsprechenden Zeitintervall gebracht werden. Dies ist für den Interviewer dann eine komplizierte Vorgehensweise, wenn neben Fakten auch Meinungen und Einstellungen erfragt werden sollen.¹⁴¹

3.2. Materialien der Arbeit

Die Interviews mit den Schülern¹⁴² werden als wichtigste Quelle angesehen und stellen einen sinnvollen Zugang zur Ausbildungszeit aus der Sicht der ehemaligen Lernenden dar.¹⁴³

Voraussetzung für eine erfolgreiche Befragung der früheren Schüler ist die Lehre als erinnerungsfähiger Gedächtnisinhalte. Vor den Interviews ist zu klären, welche Momente der Lehrrelation überhaupt Erinnerungsinhalte werden und wie wesentlich bzw. typisch das Erinnernte ist und ob es gegebenenfalls typisiert werden kann. Bei der Auswertung muß es gelingen, die Erinnerungsinhalte auf die verschiedenen Elemente von Lehre zu beziehen und deren Zusammenwirken zu beschreiben. Aus diesem werden sich die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Bedeutungen destillieren lassen, die die damaligen Bedingungen von Lehren und Lernen widerspiegeln und die Wirksamkeit der Lehre Matarés abschätzen helfen.

Damit die Interviewfragen adäquat gestellt werden können, muß die Genese von Erinnerungsinhalten berücksichtigt werden. Erinnerungsinhalte entstehen offensichtlich erst bei intensiven Erfahrungen aus der Begegnung mit Situationen und Personen, wenn sie auf entsprechende Strukturen der Persönlichkeit in diesem Augenblick getroffen sind.¹⁴⁴

Erinnerungsfähige Lernsituationen sind also auf Verknüpfungen mit Momenten angewiesen, und das heißt in der Regel:

- auf Momente unerwarteten Verhaltens in zwischenmenschlichen Bereichen bei Lehrern oder Schülern und der Beeinflußung des Selbstbewußtseins (durch Erfolgs- und Mißerfolgserebnisse, durch Auslösen unerwarteter oder komplexer Reaktionen), also Momente positiver oder negativer Verstärkung im Rahmen des sozial-emotional betonten Teils der Interaktion.
- auf Momente einschneidender, d.h. plötzlicher oder tiefgehender Erkenntnisse und Problemfindungen und -lösungen (z.B. durch Einsatz mehrerer Sinnesorgane, durch handelndes Erkennen), also Momente positiver oder negativer Verstärkung durch den aufgabenorientierten Teil der Interaktion.

Die Erinnerungsinhalte werden

- die Inhalte der Elemente und
 - die Struktur der Lehrrelation
- betreffen.¹⁴⁵

Gegenüber den "tatsächlichen" Ereignissen können inhaltliche Verschiebungen dadurch auftreten, daß Fakten in Vergessenheit geraten oder Erinnerungen 'geschönt' werden. Dabei

werden Fakten und Verhaltensweisen - unbewußt - interpretiert, d.h. unter (heutigem) Blickwinkel bei geändertem Bewußtsein wiedergegeben. Möglicherweise wird erzählt, wie man sich hätte verhalten sollen, und nicht, wie man es tatsächlich tat.¹⁴⁶ Deshalb sind zur Ergänzung der Interviews und um die Gültigkeit der Aussage der Arbeit zu erhöhen, nicht-reaktive Verfahren hinzuzuziehen. Dazu gehören die Analysen von Tagebüchern, Rezensionen, Zeitschriftenartikeln, Biographien und anderen Dokumenten zur Lehre, die sich nicht durch den Forscher verändern.¹⁴⁷ Zu diesem nicht-reaktiven Material zählen ebenfalls die Kunstwerke Matarés und seiner Schüler. Auch diese Quelle erschließt sich durch Interpretation und erklärt damit den Teil der Person Matarés und seiner Schüler, der für die Lehre von Künstlern wesentlich ist. Gegen die Verwendung dieser Quelle spricht nicht, daß sich mit verändertem Wissen, z.B. mit entwickelten kunstwissenschaftlichen Fragestellungen, möglicherweise die Interpretation ändert. Das gleiche trifft für schriftliche Quellen auch zu, die nur vermeintlich objektiver, weil schriftlich, sind. Demgemäß helfen Schülerarbeiten unter Umständen die Wirkung der Lehre erschließen und werden für die Betrachtung mit vorgesehen.

Die methodischen Überlegungen machen auch deutlich, daß die Erforschung der näheren Geschichte auf eben diese Methoden angewiesen ist. Dabei führt die Erforschung nur zu einer Annäherung an die Wahrheit, relativiert durch die oben genannten Einflußgrößen. Je früher die Forschungstätigkeit beginnt, umso eher gelingt die Annäherung. Andernfalls schwindet die Zahl der Erinnerungen durch verfälschende oder gar auslöschende Einflüsse, wie im gravierendsten Fall durch den Tod der zu Befragenden (Beuys).

4. Das Interview

In diesem Kapitel wird das Interview behandelt. Teil 4.1. beschreibt die Überlegungen zum Interviewgegenstand, die zum Interviewleitfaden (4.2.) führen.

Der Gegenstand, zu dem die Mataréschüler berichten sollen, stellt in ihrer Lebensgeschichte den wichtigen Abschnitt der künstlerischen Ausbildung an der Akademie dar. In die Interviewantworten werden die subjektiven Erfahrungen der Schüler aus diesem Biographieabschnitt einfließen, den sie damit gleichzeitig vorstellen. Im Kapitel über die Textentstehung (4.3.) werden deshalb Ausführungen über die Entstehung lebensgeschichtlich relevanter Erzählungen aufgenommen. Die Bedeutung von Interaktionen und von Identität für die Bildung von Erinnerung wird erläutert, sowie deren Rolle für den Inhalt von Interaktionsgeschichten als autobiographische Erzählungen beschrieben.

Wie in den methodischen Überlegungen schon ausgeführt, sind die Retrospektivinterviews ein wesentlicher Zugang zur Lehre Matarés. Als Interviewform bietet sich das "qualitative Interview"¹⁴⁸ an. Es "hat in der Sozialforschung die Aufgabe, Angaben über Einstellung, Erfahrung und Verhalten zu einem bestimmten Gegenstand zu erfragen, und zwar derart, daß die Reaktionen verschiedener Befragter verglichen werden können"¹⁴⁹. Solche persönlichen und spontanen Reaktionen äußert der Interviewte eher bei der Verwendung nicht strukturierter Fragen¹⁵⁰. Deshalb verwendet die Fragensammlung, die der Interviewer zusammengestellt hat, "offene" Fragen, da diese anregen, sich zu erinnern. Der Interviewer knüpft an die Antworten an und folgt keiner strikten Fragenreihe. Für den Interviewer bedeutet dies, den Interviewleitfaden sehr elastisch zu handhaben. Er muß geeignete Sondierungsfragen stellen und darf die Gedankengänge des Interviewpartners dann nicht unterbrechen, wenn sie für das Thema interessant sind. Die Antworten sollen bei Verdacht auf Mißverständnisse sofort durch Nachfragen geklärt werden. Störungen durch emotionale Reaktionen sind je nach Situation z.B. durch Wechsel des Themas zu beheben.¹⁵¹

Der Fragende wird keine Alternativantworten vorgegeben, aus denen der Befragte nur auszuwählen hat. Diese Art der Befragung würde eher ein Wiedererkennen verlangen. Bertaux weist demgegenüber darauf hin, "daß Sich-Erinnern Arbeit ist und nicht einfach ein Abspulen des Aufgenommenen"¹⁵². Die Interviews bzw. Gespräche der oral history - und die hier geplanten sind damit vergleichbar - bezeichnet Grelle als "Produkt einer kooperativen Anstrengung, die durch die historischen Perspektiven beider Interviewteilnehmer geformt und organisiert werden..."¹⁵³. Um diese Erinnerungsarbeit sinnvoll werden zu lassen, ist ein Interviewleitfaden zu überlegen und auszuarbeiten, dessen Fragen verschiedene Funktionen zu erfüllen haben:

1. Das Gespräch muß geführt werden und zur Erinnerungsarbeit motivieren (z.B. durch wertschätzende Äußerungen zur Lehrzeit bei Mataré).
2. Das inhaltliche Interesse der Arbeit muß befriedigt werden (z.B. durch Fakten zum Akademiealltag).

Mit diesen Fragen müssen die Elemente der Lehrrelation und ihre Beziehungen erfaßt werden.

Am Anfang stehen allgemeine Fragen, die den Interviewten erinnerungsmäßig in damalige Situationen zurückversetzen sollen und ihm die Möglichkeit geben, zunächst zu erzählen, was er für berichtenswert hält. Anschließend werden immer spezifischere Fragen gestellt, hinter denen die nachfolgend näher beschriebenen Überlegungen stehen.

4.1. Zu Struktur und Inhalt des Interviewgegenstandes

Gefragt werden kann nach erinnerungsfähigen Lernsituationen, die im Rahmen der Interaktionen entstanden sind oder sich bei der Auseinandersetzung mit dem Lehrinhalt gebildet haben. Die Lernsituationen können durch Fragen nach Fakten, nach "objektiven Gegebenheiten und Tatsachen"¹⁵⁴ erfaßt werden, wie Studienbeginn und -ende, Wohnort, Schulbesuch usw., sowie durch Fragen nach "subjektiven Erfahrungen"¹⁵⁵. Diese Erlebnisse erscheinen auch als erklärende, wertende Aussagen, als Meinungen und Einstellungen. Jedenfalls mußte die betreffende Gegebenheit ihre Bedeutung durch die psychischen Prozesse gewonnen haben, um zum Erinnerungsinhalt zu werden. Darin liegt der Grund für die außerordentliche Selektivität der Erinnerung.¹⁵⁶

Die Lehrrelation wurde in der Einleitung als Lehrer - Schüler - Interaktion um den Lernbereich Plastik dargestellt, die durch die weiteren Elemente der Relation beeinflusst und bestimmt wird. Dieser Interaktionskomplex wird hier Struktur der Lehre genannt und meint mehr als nur Lehrmethode.¹⁵⁷

Der Inhalt der Lehre orientiert sich ganz wesentlich am Lernbereich Plastik und meint darüber hinaus die Faktoren, die im Zusammenwirken der Elemente zu Verhaltensänderungen führen. Diese können über die von Mataré beabsichtigten Inhalte hinausgehen.¹⁵⁸

Die Elemente und ihre Beziehungen als ein für die Künstlerausbildung entscheidendes Zusammenspiel lassen sich mit Blick auf ihre Bedeutung für die Wirksamkeit der Lehre in den beiden folgenden Hypothesen herausstellen:

- Die Lehre ist wirksam aufgrund ihrer Struktur.
- Die Lehre ist wirksam aufgrund ihres Inhalts.

Während die in der Einleitung formulierten Hypothesen zur Wirksamkeit die Lehre einmal aus Lehrer- und einmal aus Schülersicht sehen, wird hier ein gleichsam orthogonaler Blick auf die gleiche Frage geworfen.

Inhalt und Struktur hängen natürlich zunächst insoweit zusammen, als das eine ohne das andere nicht denkbar ist. Für die Formulierung von Abhängigkeiten gibt es vier verschiedene Überlegungen:

- entweder: Der Inhalt läßt sich auf verschiedene Arten vermitteln und die Struktur ist für den Gesamterfolg nebensächlich. Die Schüler nehmen den Lernstoff individuell auf, gleich wie er dargeboten wird.
- oder: Wie unvollständig der Inhalt auch immer sein mag, dank der Struktur gelingt den Schülern ihr Lernerfolg. Die Struktur ermöglicht die Entfaltung von in der Persönlichkeit liegenden Komponenten.
- oder: Erst durch eine bestimmte Struktur wird die Vermittlung des Inhaltes effektiv. Die Struktur bildet die Bedingungen für Leistungsvollzüge, d.h. für Prozesse, die erst die Leistungseffekte hervorbringen¹⁵⁹.
- oder: Erst bei bestimmten Inhalten wird die Struktur effektiv. D.h., daß erst bestimmte Inhalte die Art und Weise der Darbietung und Bearbeitung sinnvoll machen.

Welche der vier Möglichkeiten für die einzelnen Schüler Bedeutung erlangt, hängt auch von den Motiven der Studenten ab. Wie in Kapitel 2.3. (Motivation) ausgeführt, ist es für den Lernerfolg wichtig, inwieweit Inhalt und Struktur des Unterrichts sowohl vom Anspruchsniveau her der Leistungsmotivation genügen als auch der sozialen Interaktion befriedigend Raum geben. Winteler stellt dazu fest: "Individualhistorische, situative, inter- und intrapersonale Komponenten sind nach dieser Auffassung wesentliche Determinanten der Wirksamkeit von Unterricht"¹⁶⁰. Die Fragen nach Struktur und Inhalt müssen die nach der Befriedigung des Affiliationsmotives und des Leistungsmotives enthalten. Dafür werden die Fragen auf Interaktionen und Handlungen hin angelegt sein, wie sie für die Momente erinnerungsfähiger Erfahrungen bestimmend sind.

Zusammenfassend ergeben sich an die Interviewfragen folgende Anforderungen:

- einleitende Fragen, um einen Einstieg in die Erinnerung und in das Gespräch zu finden (A1 - A3);
- weitgefaßte, offene Fragen, um das Erzählbedürfnis zu befriedigen und Gedankengängen nachgehen zu können (B1 - B11);
- engere, offene Fragen, um gezielt die Meinung zu bestimmten Problemen zu hören (Untergliederungen von A1 - B11).

4.2. Interviewleitfaden

A. Einleitende Fragen

1. Warum gingen Sie damals zu M?
 - 1.1 Woher kannten Sie M?
 - 1.1.1 Kannten Sie M persönlich?
 - 1.2 Was wußten Sie über ihn?
 - 1.2.1 Hatten Sie schon vor Beginn bei M Ansichten oder Auffassungen von M gehört oder gelesen?
 - 1.3 Wie wurden Sie Schüler bei M?
 - 1.3.1 Wie vollzog sich die Aufnahme bei M?
 - 1.3.2 Warum hat er Sie als Schüler aufgenommen?
2. Welche Voraussetzungen brachten Sie mit?
 - 2.1 Welche Ausbildung hatten Sie bis dahin bereits?
3. Welcher Religionsgemeinschaft gehörten Sie damals an?

B. Fragen zur Lehrrelation

1. Beschreiben Sie die typischen Tätigkeiten M's während einer Semesterwoche (was und wie wurde gelehrt).
 - 1.1 Wie verlief M's Unterrichtstätigkeit?

- 1.1.1 War der Unterricht sehr auf M ausgerichtet?
 - 1.1.2 Wann und wie griff M in den Arbeits- und Lernprozeß ein?
 - 1.2 Wie hat M Kritik geäußert?
 - 1.2.1 Wie hat M seine Lehrabsichten, seine Auffassungen formuliert, klar gemacht, verdeutlicht?
 - 1.2.2 Wie äußerte sich M, wenn Entwürfe gefielen bzw. mißfielen?
 - 1.2.3 Sind Sie gelobt und getadelt worden?
 - 1.3 Welche Ansprüche stellte M an Ihre Werke?
 - 1.3.1 Welche Kategorien hat M gelehrt?
 - 1.3.2 Welche Leitsätze sind Ihnen noch im Ohr und wie gingen Sie damit um?
 - 1.3.3 Welche Auffassungen hat M am intensivsten vertreten, immer beibehalten, im Laufe der Zeit verändert?
 - 1.3.4 Waren Ihnen die Anforderungen M's bekannt und klar? Akzeptierten Sie sie?
 - 1.4 Welche Rolle spielten die verschiedenen künstlerischen Techniken?
 - 1.4.1 Welche Rolle spielten (ornamentales) Zeichnen und Schrift?
 - 1.4.2 Wonach richteten Sie Materialwahl und Bearbeitungsmethoden?
 - 1.4.3 Wie wurden Wahrnehmung und Empfindung geschult?
 - 1.5 Hat Mataré von Ihnen übernommen oder gelernt?
2. Beschreiben Sie, wie damals im Rahmen des Akademieunterrichts Ihre künstlerischen Arbeiten entstanden sind (wie und was wurde gelernt).
 - 2.1 Wie fanden Sie zu Ihren Einfällen und Aufgaben?
 - 2.1.1 Welche Aufgaben bekamen Sie bei Studienbeginn, welche bekamen Sie später gestellt?
 - 2.1.2 Wie wurden Sie zu plastischen Ideen angeregt?
 - 2.1.3 Richteten Sie sich damals nach bestimmten Vorstellungen von Plastik bzw. von Kunst?
 - 2.1.4 Herrschte unter den Schülern ein gewisser Konsens über künstlerische Auffassungen?
 - 2.2 Welche Vorüberlegungen verlangte M zu Ihren plastischen Arbeiten?
 - 2.2.1 Welche Überlegungen/Einstellungen akzeptierte bzw. verwarf M, und hat er es begründet?
 - 2.2.2 In seinem Tagebuch schreibt M, daß er bestimmte Sätze immer wieder gepredigt hat. Können Sie sich an solche Sätze erinnern?
 - 2.3 Wie gingen die Schüler aufeinander ein und miteinander um?
 - 2.3.1 Wurde gemeinsam gearbeitet und diskutiert?
 - 2.3.2 Welche Ideen über Plastik wurden diskutiert?

- 2.4 Wie haben Sie gelernt?
 - 2.4.1 Hat M Sie zunächst einfach an Ihrem Entwurf arbeiten lassen?
 - 2.4.2 Hat M eigene Arbeiten als Anschauungsmittel eingesetzt? Durch welche Mittel und Medien hat er sich sonst ausgedrückt?
 - 2.4.3 Ging M individuell auf jeden einzelnen ein?
 - 2.4.4 Wie reagierte er auf Nachahmung seiner oder anderer Formsprachen?
 - 2.4.5 Waren Sie auch einmal an einer Auftragsarbeit von M beteiligt?
 - 2.4.6 Können Sie sich an "AHA"-Erlebnisse bei Ihrer Arbeit erinnern?
 - 2.4.7 Können Sie sich an lehrreiche Erfahrungen, die Sie beim Arbeiten machten, erinnern?
 - 2.4.8 Können Sie sich an Enttäuschungen erinnern?
 - 2.4.9 Gab es Phasen, in denen Ihr Interesse deutlich gesunken war, und warum war es das?
 - 2.4.10 Was fiel Ihnen damals leicht?
 - 2.4.11 Haben Sie gerne gearbeitet? Fiel es Ihnen leicht, sich ständig neue Arbeiten vorzunehmen?
 - 2.4.12 War Ihnen das Realisieren mühevoll, empfanden Sie es als quälend?

- 2.5 Welche plastischen Erfahrungen haben Sie bei M gemacht?
 - 2.5.1 Welche Materialien, Verfahren, Techniken haben Sie gelernt?
 - 2.5.2 An welche Kompositionsübungen und Proportionslehren erinnern Sie sich?
 - 2.5.3 Welche Aufgaben gegenständlicher und ungegenständlicher Art bearbeiteten Sie?
 - 2.5.4 Glauben Sie, daß Ihre Schülerarbeiten den Einfluß M's zeigen?
 - 2.5.5 Welche Auffassung von Volumenbehandlung und Oberflächengestaltung beachteten Sie?
 - 2.5.6 Wie änderte sich Ihre Einstellung zu M's Kunst während Ihres Studiums?

- 3. Beschreiben Sie die Situation in der Akademie.
 - 3.1 Wieviel Studenten waren damals bei M?
 - 3.2 In welcher materiellen Situation war die Akademie?
 - 3.2.1 Wie sahen die Räumlichkeiten aus?
 - 3.3 Welche Parallelklasse bei anderen Professoren gab es und besuchten Sie diese?
 - 3.4 Sind Ihnen Richtlinien (Studienordnungen) bekannt gewesen?
 - 3.4.1 Gab es irgendeine Art von Prüfungen, Semesterabschlußarbeiten oder Begutachtungen?
 - 3.5 In welchem Umfang bestand Anwesenheitspflicht und wie tolerant ging M damit um?

- 3.6 War der Unterricht gut organisiert?
 - 3.6.1 Waren Arbeitsgruppen oder Einzelarbeiten vorgesehen?
 - 3.6.2 Fühlten Sie sich während des Unterrichts wohl?
 - 3.6.3 Hatten Sie im Unterricht bzw. während der Anwesenheitszeit in der Akademie Zeit und Muße, auf neue Ideen und kreative Einfälle zu kommen?
 - 3.6.4 Gab es Leerlauf oder unproduktive Unterrichtszeiten?
- 3.7 Gab es Meisterschüler?
 - 3.7.1 Wie wurde man Meisterschüler und welches Ansehen genossen sie?
4. Welche Rolle spielte damals die zeitgenössische Kunst?
 - 4.1 Hatten Sie Vorbilder?
 - 4.2 Was wurde in Bezug auf die zeitgenössische Kunst diskutiert?
 - 4.2.1 Welche Meinung vertrat M?
 - 4.2.2 Gingen Studenten gemeinsam in Ausstellungen?
5. Auf welches Echo stieß Ihr bzw. generell ein Kunststudium bei Verwandten/ Bekannten/ in der öffentlichen Meinung?
 - 5.1 Welche Rolle haben Kunst und Künstler nach M's damaliger Meinung zu vertreten und wie standen Sie damals dazu?
 - 5.1.1 Wurden Forderungen an die Kunst gestellt?
 - 5.2 Wurden Sie in Ihrem Studium mit dem Problem des Berufs "Künstler" konfrontiert?
 - 5.2.1 Was hat M Ihnen für den Beruf des Künstlers an Leitsätzen und Auffassungen mitzugeben versucht?
6. Welches Verhältnis pflegten die Schüler untereinander?
 - 6.1 Wie kamen Sie damals mit Ihren Mitschülern aus?
 - 6.1.1 An welche "außerkünstlerischen" gemeinsamen Aktivitäten können Sie sich erinnern? Wie sah das "Studentenleben" aus?
 - 6.2 Gab es bestimmte Einstellungen, Verhaltensweisen oder Tugenden, die sich bei mehr oder weniger allen Schülern fanden?
 - 6.2.1 Welche Eigenschaften braucht man als Bildhauer?
 - 6.2.2 Waren diese Eigenschaften damals schon bei den Schülern erkennbar?
7. Haben Sie noch andere, weitere Fragen erwartet?

- 7.1 Sind Ihnen im Laufe des Gespräches weitere Gedanken gekommen, die Sie jetzt noch erzählen möchten?

- 8. Wovon haben Sie rückblickend am meisten profitiert bei M?
 - 8.1 Haben sich Ihre Ansprüche an das Studium erfüllt?
 - 8.1.1 Fanden Sie die Zeit damals erfolgreich? ...und heute?
 - 8.1.2 Sie haben ... Semester studiert. Warum haben Sie aufgehört?

- 9. M wollte, als er Direktor werden sollte, einen Studienplan durchsetzen, nach dem die Schüler schon mit 14 bis 16 Jahren hätten aufgenommen werden sollen. Zwei Jahre Zeichnen, zwei Jahre eine plastische Disziplin oder Malerei und zwei Jahre Atelierarbeit waren vorgesehen. Wäre das damals ein sinnvoller Weg gewesen?

- 10. Können Sie M charakterisieren?

- 11. Sie sind (waren) selbst Lehrender an einer Kunsthochschule. Haben (Hatten) Ihre Lehrmethoden einen Bezug zu M's Methoden?

4.2.1. Interviewfragen und Lehrrelation

In nachstehender Tabelle soll gezeigt werden, welcher Zusammenhang zwischen den Fragen und der Lehrrelation erwartet wird. Dabei gibt ein markiertes Feld an, daß die Antwort auf die Frage eine Aussage zu dem betreffenden Element der Relation enthält.¹⁶¹
Die Tabelle zeigt nochmals, daß die Fragen die Lehrrelation umfassen müßten.

Element Frage	L	S	LbPl	Inst.	Arbmgl	Kstlr	GesHin
A							
1.1		X					X
1.2	X					X	
1.3	X			X			
2.1		X					X
3.	X						
B							
1.1	X						
1.2	X	X	X			X	
1.3	X	X	X			X	
1.4		X	X		X		
1.5	X	X				X	X
2.1		X	X			X	X
2.2	X		X			X	
2.3		X			X	X	
2.4	X	X	X		X	X	
2.5		X	X				
3.1		X			X		
3.2				X	X		X
3.3		X	X	X			
3.4				X			
3.5		X		X			
3.6	X	X				X	
3.7		X		X	X		
4.1		X	X			X	
4.2			X		X	X	X
5.1		X				X	X
5.2					X	X	
6.1		X					
6.2		X				X	
7. Rückkopplung							
8.1		X				X	
9.		X				X	X
10.	X					X	
11.		X					

4.3. Textentstehung

Die Anforderungen an das Interview, mit offenen Fragen zum Erzählen anregen zu können, lassen von den Interviewten subjektive Texte erwarten, in denen viele verschiedenartige Erinnerungen mit scheinbar abschweifenden Gedanken zum Ausdruck kommen können. Diesem Problem der Textentstehung ist das folgende Kapitel gewidmet.

Es soll deutlich gemacht werden, wie die Texte entstanden sind und sich darin Sinn konstituiert hat, um den Sinngehalt der Antworten möglichst umfassend zu verstehen.

Die Interviewtermine waren telefonisch verabredet (zwei schriftlich). So kam der Interviewer immer in eine Situation, in der sprachliche Kommunikation über Mataré erwartet wurde und die besondere Form des Gesprächs - das Interview - akzeptiert war. Einleitend - in Form von "Alltagskommunikation" - erfolgte die Darstellung der Interviewabsicht, der Tätigkeitsbereiche des Interviewers an der Universität und knappe Hinweise auf das Interesse an Mataré, nach dem fast immer gefragt wurde.

Nach der Erläuterung des Verwendungszweckes des Interviews und der Versicherung, den Interviewtext nicht komplett zu veröffentlichen, sondern lediglich interpretierend auszuwerten, war der Wechsel zur besonderen Gesprächsform des qualitativen Interviews problemlos, ja geradezu als Optimierungsmöglichkeit des Gesprächs über die Lehre Matarés akzeptiert. Denn die, die sich überhaupt bereit erklärt hatten, wollten, so gut sie konnten, ihren Beitrag leisten. Dieses Verlassen einer "natürlichen Gesprächssituation" stellt Hopf noch als ein Problem dar. Auch sieht sie die Funktion des Gesprächsleitfadens nur negativ als mögliches Mittel der Informationsblockade oder als Schutz vor Verunsicherung durch eine offene Gesprächssituation.¹⁶² Ein gut überlegter Leitfaden erweist sich aber ganz im Gegenteil als wichtiges Mittel, das Interview zu beginnen und zu strukturieren und hilft bei der Kontrolle, ob alle Fragenbereiche angesprochen sind. Zugleich liegt eine Hilfe zur Vergleichbarkeit vor. Hopfs Probleme entstehen gerade dann, wenn 'Interview' nicht akzeptiert wird. Richtig bemerkt sie, daß der Befragte maximale Chancen haben muß, auf eine Stimulus-Situation zu reagieren.¹⁶³ Diese lautete als erstes in jedem Fall: Warum gingen Sie damals zu Mataré?

Daraufhin begann die Textproduktion unmittelbar, "ohne daß der Erzähler explizit Strategien benötigt"¹⁶⁴. Gesteuert wird bei mündlichen Erzählungen die Produktion des Textes im Augenblick der Kommunikation durch die in "Globalevaluationen" aktualisierte Identität.¹⁶⁵

Folgende Auffassung steht hinter dieser Produktion von Geschichten: Sie "sind symbolische Konstruktionen, in denen Ereignisse und Handlungen interpretiert werden im Blick auf eine Sinnstruktur. Sie sind nicht Abbildungen der Realität, sondern Interpretationen, durch die die Wirklichkeit sozial konstituiert wird. Die expliziten Deutungen innerhalb einer Geschichte und die dargestellte Auswahl der zeitverschiedenen Einzelergebnisse müssen mit der aktuellen Intention des Erzählers übereinstimmen, in der die Geschichte als besondere Form der Erklärung gegeben wird."¹⁶⁶ Die in Geschichten erzählten Deutungen selbst erlebter Ereignisse sind immer auch Selbstdarstellung, Selbstdeutung¹⁶⁷. Rekapitulierte Interaktionen werden in Übereinstimmung mit dem gegenwärtig gültigen Selbstbild zu Geschichten zusammengestellt.¹⁶⁸

4.3.1. Erinnerungsinhalte als Momente von Identität und Interaktion

Interaktionen sind konstitutiv für Identität. Der Einzelne erfährt sich durch die mit ihm Interagierenden und bildet ein Wissen um die Position in der Gemeinschaft aus. Das Agieren und Reagieren setzt die Interaktionsgemeinschaft als Kommunikationsgemeinschaft voraus. Die Interaktionsgemeinschaft und das Erlebender anderer gehen dem Selbstbewußtsein voraus.¹⁶⁹ Weiter führt Soeffner sinngemäß aus: Die Anfänge von Selbstbewußtsein resultieren aus der Fähigkeit eines intelligenten Individuums, die in Gesten und Symbolen repräsentierten Haltungen anderer einzunehmen. Dabei erfaßt es den Sinn der Gesten und Symbole. Mit deren Hilfe vollzieht sich Denken, d.h., daß das Individuum mit sich selbst ein innerliches Gespräch führen und damit sich selbst zum Gegenstand werden kann.¹⁷⁰ Damit liefert nicht eine affektive Erfahrung, sondern das Selbst-Bewußtsein den Kern und die primäre Struktur der Identität.¹⁷¹

Diese Ausführungen erfolgen hier deshalb so umfangreich, weil sie sich bei der Interpretation der Interviewantworten als hilfreiches Instrument erweisen können, das den Blick auf die vielleicht ganz unterschiedlich berichteten Erfahrungen und Nebensächlichkeiten lenkt und unter dem Aspekt von Identitätsentwicklung und Verhalten in der Interaktionsgemeinschaft eine umgreifende Wirkungsgeschichte entstehen läßt.

Weil der Begriff Identität hier eine zentrale Bedeutung einnimmt, soll er genauer umrissen werden:

De Levita führt eine ganze Reihe von Definitionen auf, denen gemeinsam ist, daß sie gesellschaftliche und subjektive Aspekte umfassen.¹⁷² Blohm gibt die Definition von Hans Kilian wieder, der davon ausgeht, "daß Identität jene Struktur des Menschen sei, durch die das psychische mit dem gesellschaftlichen und das gesellschaftliche mit dem psychischen Leben vermittelt wird".¹⁷³ Diese Vermittlungsfähigkeit ist nicht einfach vorhanden, sondern bildet sich in einem lebenslangen Prozeß, der "die Fähigkeit ermöglicht, die gesamte psychische Organisation als eine zusammenhängende Einheit zu erhalten"¹⁷⁴, auch unter veränderten Interaktionsbedingungen und neuen Erfahrungen. Identität muß für das Neue flexibel genug sein und andererseits stabil genug, um in Interaktionen zu bestehen. "Identität, als eine subjektive Struktur aufgefaßt, ermöglicht dem Individuum zu interagieren, sich selbst in Interaktionen einzubringen, Interessen wahrzunehmen, auf andere einzuwirken, sich selbst aus der Perspektive anderer wahrzunehmen etc. Die Motive seines Handelns, Wahrnehmens, Fühlens und Denkens hingegen entnimmt das Individuum dem Selbst. Im SELBST sind die Bilder und Entwürfe, die ein Individuum in Bezug auf sich im Verlaufe seiner Lebensgeschichte internalisiert hat, verarbeitet."¹⁷⁵

Der enge Zusammenhang mit den Funktionen des Ich¹⁷⁶ liegt auf der Hand. Für Erikson ist die Ich-Identität "das Gewahrwerden der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuität herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten".¹⁷⁷ Nach DeLevita ist für Erikson "die Ich-Identität eine Konstante, die dem Ich die Synthese von Widersprüchen in der Persönlichkeit ermöglicht".¹⁷⁸ Erikson bildet eine Analogie zur Gruppe mit ihrer Gruppenidentität, unter der sehr verschiedene Veränderungen subsumiert werden können.¹⁷⁹ Der von Blohm angeführte soziologische Identitätsbegriff unterscheidet personale und soziale Identität. Diese werden dem Individuum zugeschrieben und enthalten Erwartungen der sozialen Umwelt an das Individuum.¹⁸⁰ Die Balance zwischen

personaler und sozialer Identität zu halten, ist der Versuch, der Forderung nachzukommen, so zu sein wie niemand und so zu sein wie alle.¹⁸¹

Wie das Ich der einzelnen Mataréschüler damals ausgebildet war, kann hier nicht rekonstruiert werden; zur allgemeinen psychischen Situation nach 1945 finden sich im Abschnitt über den geschichtlichen Hintergrund Ausführungen nach Mitscherlich. Nach seiner Ansicht ist für die Bildung von Identität wesentlich, daß eine Identifikation mit Älteren durchlaufen wird, die nach ihrer Eltern- und Lehrerrolle als Vorbilder wirken müssen. Besonders für die unmittelbare Nachkriegsgeneration der Schüler sind hieraus Probleme vorstellbar, die die Vermittlung zwischen Psychischem und Gesellschaftlichem betreffen und die Möglichkeiten des Individuums, zu interagieren, wahrzunehmen und einzuwirken, beeinflussen. Struktur und Inhalt der Lehre, ihre Wirksamkeit, werden um Interaktionsgeschichten herum dargestellt werden, wie es im nächsten Abschnitt demonstriert wird.

4.3.2. Autobiographische Erzählungen von Interaktionsgeschichten

Erfahrungen der Mataréschüler aus gleichen Situationen können wegen ihrer unterschiedlichen Bedeutungen für die Identität zu ganz verschiedenen Erzählungen führen. Die Interviewantworten geben in Interaktionsgeschichten Selbstbilder der Schüler wieder, die einen Biographieabschnitt, nämlich ihre Akademiezeit bei Mataré, reflektieren.

Solche Selbst-Erkenntnis, schreibt Schulze, scheint auf Szenen angewiesen zu sein und d.h., daß psychische Konflikte offenbar nur in Gestalt einer zugespitzten Handlung, einer auffallenden Bewegung, einer überraschenden Wendung oder einer sichtbaren Verwandlung im Kontext einer situativen Konstellation angemessen vorgestellt, ausgedrückt und reflektiert werden können.¹⁸² Außerdem sagen erinnerte Ereignisse einiges über die Beschaffenheit der Institution aus, nämlich über ihre Kehrseite, ihre Bruchstellen, Untiefen und Lücken. Sie markieren Schnittpunkte zwischen individuellen Lebensgeschichten und formellen oder informellen Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft¹⁸³, sodaß über die erzählten Interaktionen wesentliche Informationen zu den Elementen der Lehrrelation erwartet werden können.

Schulze gibt Beispiele für Schnittpunkte an und schlägt verschiedene Prozeßstufen bzw. Materialschichten vor, die zur erzählbaren Lebensgeschichte führen: Diese vier Schichten sind

- die "der objektiven Gegebenheiten und Tatsachen", die Bestandteil kollektiver Ordnungen sind, an deren Schnittpunkten entlang sich die individuelle Lebensgeschichte artikuliert und

- die "der subjektiven Erfahrungen und ihrer Organisation", in denen die psychischen Prozesse den Gegebenheiten Bedeutung verleihen und die damit Grundlage für die außerordentliche Selektivität der Erinnerung werden.

In zeitlichem Abstand steht die

- "Schicht der späteren Erinnerung".

In der

- "Schicht der nachträglichen sprachlichen Darstellung" werden die Erinnerungen, die Gefühle, Bilder, Anmutungen usw. in Sprache gebracht. Erinnerungsfragmente werden zu Geschichten, Anekdoten und Schilderungen ergänzt.¹⁸⁴

Dabei wird Erinnertes mit Gewußtem verknüpft und in Übereinstimmung gebracht. Deshalb sind Erinnerungen nicht konstant, dennoch sind sie nicht beliebig. Was immer in der Erinnerung auch an scheinbar Harmlosem auftaucht - es muß zum Zeitpunkt des Ereignisses von Bedeutung gewesen sein. Autobiographisches muß deshalb so lange für wahr gehalten werden, bis andere Informationen zu anderen Annahmen zwingen.¹⁸⁵ Wenn der gleiche Fakt (Schicht 1) von verschiedenen Teilnehmern der Interaktion zu unterschiedlichen Erzählungen führt (Schicht 4), ist das Wahre daran die unterschiedliche Bedeutung für jeden einzelnen. "Was auch immer sie (die Lebensläufe, der Verf.) vorgeben, sie sind das Ergebnis einheits- und sinnstiftender Interpretationsleistungen der Beobachter von Identitäten oder der 'Selbstdarsteller'. Autobiographische Interpretationen 'noch lebender' Erzähler mögen noch so 'unrealistisch' sein, sie sind dennoch realitätsstiftend, insofern die Ordnungsschemata für die Vergangenheit auch das gegenwärtige und zukünftige Handeln der 'darstellenden' Individuen und ihrer Interaktionspartner mitbestimmt."¹⁸⁶

Für diese Untersuchung gilt demnach, daß die subjektiven Erfahrungen der Lehre zu deren Beschreibung und Bewertung so entscheidend sind wie "objektive" Begebenheiten. So könnte es z.B. sein, daß ein Schüler das "strenge Grundkonzept"¹⁸⁷ als Strenge erlebte und heute noch so beschreibt, ein anderer es als wenig streng erinnert: Gerade die Differenz eröffnet die Interpretationsmöglichkeit: Die Lehrmeinung könnte streng, aber die Durchsetzung ungenügend gewesen sein. Vielleicht wurden druckentlastende 'Nischen' aufgesucht, auf andere Weise ausgewichen oder die Situation schon damals umgedeutet, uminterpretiert oder assimiliert, um die Dissonanz mit dem Selbstkonzept zu reduzieren.

Solche differierenden Sichtweisen entstehen leicht, da bereits jede Wahrnehmung von Handlungen einer Transformation dadurch unterliegt, daß Situationen von Handelnden als Interaktionssinn interpretiert werden, womit Wirklichkeit konstituiert wird.¹⁸⁸

Nach Schulze sind es bestimmte Handlungen, die als Ereignisse von Bedeutung in Autobiographien erzählt werden. Es dreht sich dabei um

1. die Aneignung und Bewältigung von institutionell vorgezeichneten Schlüsselsituationen, wie erste Begegnung mit Mataré, Aufnahmegespräch, Eintritt in die Klasse (sowohl als Schülergruppe wie als Räumlichkeit), Matarés Unterweisungsstil, Lernprozeß und Erkenntnisgewinn
und als Pendant dazu um
2. die Ausnutzung und Ausgestaltung von Leerstellen, die die Institution absichtlich oder notgedrungen anbietet, wie unkontrollierte Situationen (Mataré abwesend), Diskussionen in der Mensa z.B., außerunterrichtliche Beschäftigung mit Kunst, die Mataré nicht schätzt usw.

Weiter eignet sich

3. die Aneignung szenischer Arrangements, mit der die Auswahl, Aufnahme und Loyalität ihrer Mitglieder gesichert wird, wie z. B. Anwesenheitspflicht, Mitarbeit an Matarés Aufträgen, Meisterschüler, private Treffen bei Mataré, Übernahme eines bestimmten Plastikverständnisses, Anerkennung Matarés, Nutzung der von Schülern eingebrachten Fähigkeiten,
sowie als 'negative' Ergänzung (aber eben Komplettierung) um

4. unvorhergesehene Zwischenfälle wie technische Pannen und Mißgeschicke, die auch Mataré passieren, Auseinandersetzungen und Begegnungen mit anderen Schülern, Künstlern, Lehrern, sonstigen Personen und Ereignissen, Mißerfolgen und Enttäuschungen.¹⁸⁹

Diese Ereignisse sind z.B. bestimmt durch

- a. intensive Gefühle, wie Angst, Scham, Schuld, Sehnsucht, tiefe Befriedigung, etc.
- b. eine elementare Möglichkeit der Bewältigung einer außergewöhnlichen Situation, wie Erstarren, Weglaufen, Zupacken, Eindringen, Zuschlagen, Sich Selbst Angreifen usw.
- c. eine bestimmte Konstellation bekannter Gegebenheiten wie Bezugspersonen oder Vorgänge in der Institution oder
- d. eine Veränderung in dieser Konstellation, beispielsweise durch Überschreiten einer Grenze oder das Auftreten einer anderen Autorität.¹⁹⁰

Mit diesem Hintergrundwissen über autobiographische Erzählungen, Identität und Interaktion, kurz, zur Textentstehung, sind ausreichende Wege zur Interpretation der Interviews aufgezeigt. Dieses Instrumentarium müßte auch scheinbar zunächst am Rande erwähnte Anekdoten im Hinblick auf signifikante Haltungen in dieser Interaktionsgemeinschaft "Mataré-Klasse" erfassen helfen.¹⁹¹

Diese Interaktionsgeschichten sind an Tatsachen, an Personen und Situationen gebunden. Sie füllen die Elemente der Lehrrelation inhaltlich und geben das übergreifende Allgemeine wieder, nämlich die Identität der Mataré-Klasse mit ihren Haltungen und Verhaltensmustern. Die verschiedenen Geschichten spiegeln spezifische Aspekte der Identität der Beteiligten wieder, deren Unterschiede sich durch die Positionen ergeben, die sie innerhalb der Gruppe einnahmen.¹⁹²

4.4. Auswertung der Interviews

4.4.1. Interviewpartner

Die Namen von 42 Mataré-Schülern¹⁹³ konnten zusammengetragen werden. Sie sind dem Katalog "Mataré und seine Schüler"¹⁹⁴ entnommen und durch Namen aus dem Tagebuch¹⁹⁵ und dem Katalog "Der Tote Krieger"¹⁹⁶ ergänzt. Ein Großteil der Adressen wurde mit Hilfe von Sonja Mataré und Prof. Hillebrand zusammengetragen, die auch die Vollständigkeit der Namensliste bestätigten. Die Liste ist auch von den Interviewpartnern nicht durch weitere Namen ergänzt worden.

29 vollständige Adressen liegen mittlerweile vor.¹⁹⁷ Davon konnten

- 5 Adressen erst durch Hinweise von Interviewpartnern ausfindig gemacht werden¹⁹⁸ und kamen für die Interviewphase zu spät;
- 3 Schüler ließen sich in der Zeit, in der die Interviews aufgenommen wurden, nicht erreichen¹⁹⁹ und

- 4 lehnten ein Interview ab²⁰⁰

Mit 11 dieser 12 Schüler (außer Link) hatte der Verfasser telefonischen Kontakt aufnehmen können, um wenigstens Studienzeiten bestätigt und einige stichwortartige Äußerungen zu bekommen.

- 1 Schüler war verstorben²⁰¹.

Die übrigen 16 Schüler erklärten sich zu einem Interview bereit. 15 von ihnen studierten nach 1945 und sind eine ausreichende Zahl, um die gesamte Lehrzeit ab 1945 mehrfach zu belegen, wie das Schaubild auf S. 62 ausweist. Das Interview über die Zeit 1932/33 mit Georg Meistermann hat seinen Reiz nicht nur aus der Illustration dieser ersten Lehrtätigkeit von Mataré, sondern auch aus der Beschreibung der gemeinsamen Planung des Lehrbetriebes ab 1945. Dazu folgt später mehr.

4.4.2. Studien- und Lehrzeiten

Die Studienzeiten von 35 Schülern sind bekannt, 30 von ihnen liegen zwischen 1945 und 1962. Für diese Zeitspanne läßt sich aus dem Schaubild die Verteilung der Schüler ersehen und die jeweilige Schülerzahl in einem Jahr ablesen. Diese Zahlen erhöhen sich um die sieben Schüler²⁰², deren Studienzeiten nach 1945 liegen, aber nicht genau bekannt sind und deshalb nicht in das Bild aufgenommen werden konnten. Nach Aussagen verschiedener Mitschüler waren sie auch nur kurz bei Mataré.

Das Schaubild zeigt in der ersten Zeile die Zahl der Schüler im jeweiligen Jahr und in der zweiten Zeile, wieviele Interviewpartner das betreffende Jahr abdecken. Jahreszahlen stehen in der dritten Zeile. Spalte 1 und 2 enthalten das Geburtsjahr und das Alter der Interviewpartner bei Studienbeginn. Ihre Daten sind durch fetten Strich hervorgehoben. Wann innerhalb eines Jahres Beginn oder Ende der Studienzeit lagen, ließ sich auch bei den Interviewten nicht mehr durchgängig ermitteln. Deshalb sind in der ersten und zweiten Zeile die Werte nur als ungefähre Werte anzusehen, da sie nicht notwendigerweise über das ganze Jahr konstant gewesen sein müssen.

Ein Schaubild für die Zeit von 1932-33 erübrigt sich. In diesem Jahr hatte Mataré einige Schüler, von denen folgende fünf bekannt sind

- Meistermann, 1911 geboren, kam mit 21 Jahren zu Mataré, zusammen mit

- Heinrich Wilthelm. Sie kamen nur deshalb zu Mataré, weil ihr Professor, Heinrich Nauen (1880-1940), erkrankt war und seine Studenten gebeten hatte, sich zwischenzeitlich einem anderen Professor zuzuwenden.²⁰³

- Karl Damian war wahrscheinlich erst ab 1933 Schüler.²⁰⁴ Er wird von Mataré in seinem Tagebuch noch 1934 als Schüler bezeichnet und 1937 als Mitarbeiter an einer Steinskulptur.²⁰⁵ Von

- Hans Klingen gibt es nur die Angabe der Studienzeit 1932/33.²⁰⁶

- Lisa Henkel gab an, 1933-35 Schülerin Matarés gewesen zu sein. Da Mataré 1933 entlassen worden war, liefen darüber hinausgehende Studienzeiten auf privater Ebene.

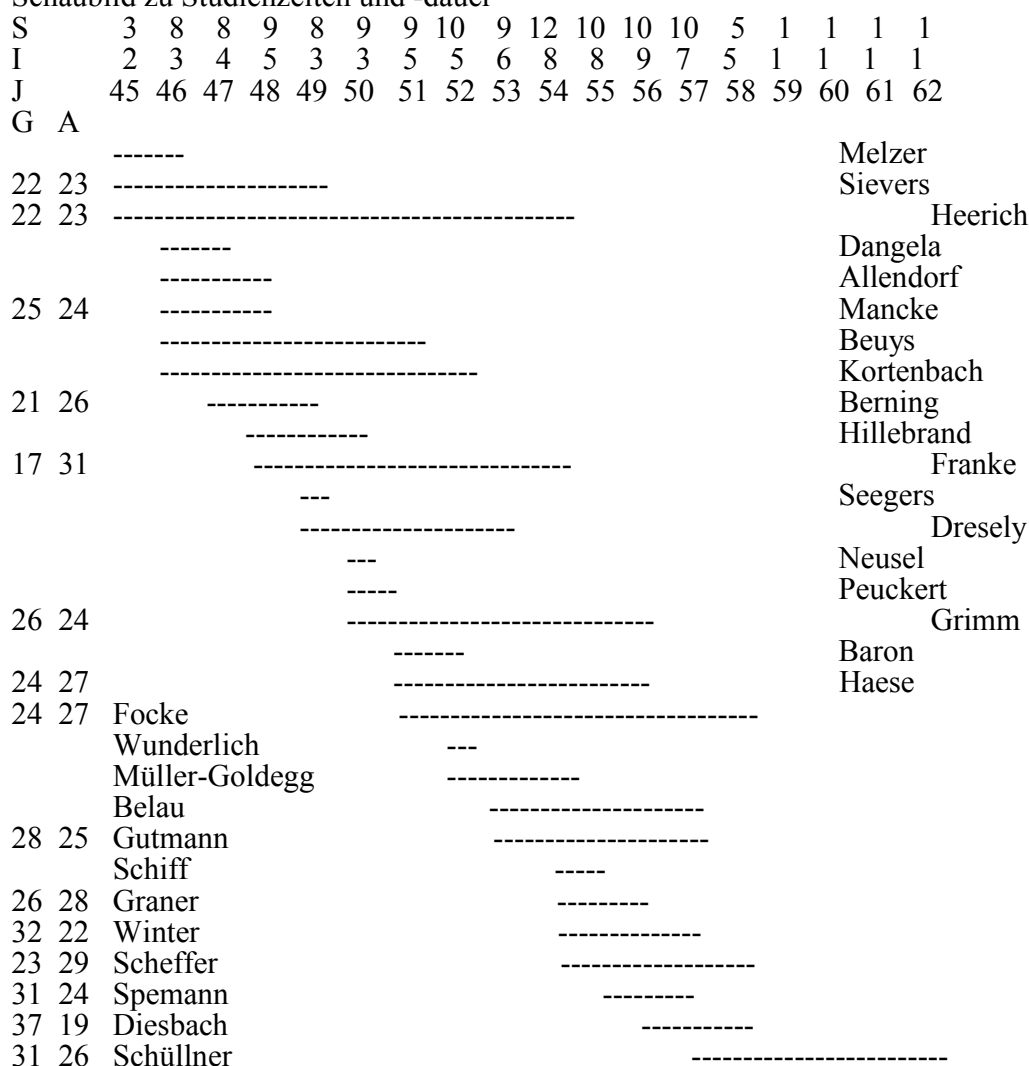
Sie trat später als Mieterin des Budericher Ateliers von Mataré auf.

Die Lehrtätigkeit Matarés dauerte von November 1932 bis zur 'Beurlaubung' am 30.6.33 und wurde Ende November 1945 wieder aufgenommen.

38 Roland Meyer-Petzold - Ewald Matarés Kunst der Lehre

Das amtliche Ende von Matarés Lehrzeit war im August 1957. Er behielt aber sein Atelier in der Akademie weiter und kam regelmäßig, sodaß die Schüler Focke, Scheffer, Diesbach und Schüllner ihn noch bis 1958 als Lehrer nutzen konnten. Als solcher verstand sich auch Mataré noch, wie z.B. aus einem Zeugnis für Diesbach vom Juli 1958 hervorgeht.²⁰⁷ Schüllner durfte, zunächst noch zusammen mit Diesbach, Matarés Atelier in der Akademie bis 1962 benutzen, bis Matarés Nachfolger die Räumlichkeiten selbst belegte.²⁰⁸ Schüllner lernte in all den Jahren noch von Mataré und leitet daher sein so lange andauerndes Schülerschaftsverhältnis ab. Er war in der Klasse von Szekessy gemeldet.

Schaubild zu Studienzeiten und -dauer



S - Schülerzahl

G - Geburtsjahr im 20. Jh.

I - Interviewpartnerzahl A - Alter bei Studienbeginn
J - Jahreszahl im 20. Jh.

4.4.3. Qualitativer und quantitativer Umfang der Interviews

Die Interviews wurden alle auf Tonband aufgenommen und transkribiert.²⁰⁹

Die Länge der Interviews liegt im Mittel bei etwa 8860 Worten und entspricht damit der tatsächlichen Länge von knapp der Hälfte der Interviews. Das kürzeste mit 5340 Worten (Haese) ist gut ein Drittel des längsten mit 15640 Worten (Grimm).

Die zeitliche Dauer der Interviews hing von der Konzentrations- und Erinnerungsfähigkeit der Interviewpartner ab, die nach rund eineinhalb bis zweieinhalb Stunden nachließ. Die Gespräche hatten dann auch immer einen gewissen Abschluß gefunden, offensichtlich war ein 'erster Satz' erinnerungsfähiger Inhalte verbraucht, der aber ausreichend war, wie folgende Überlegungen zur Vollständigkeit der Interviews zeigen.

Der Interviewleitfaden umfaßt 14 Fragen mit einstelliger Nummer und insgesamt 101 Einzelfragen, die sich in 33 Gruppen fassen lassen. Den fünf Gruppen des Teil A entsprechen vier zweistellige Fragennummern und die Nr.3. 28 Gruppen bilden Teil B mit 25 zweistelligen Fragen und den Nummern 9 bis 11. Die dreistelligen sind dabei jeweils den zweistelligen zugeordnet.

Eine dieser Gruppen gilt als beantwortet, wenn wenigstens eine dreistellige Frage angesprochen wurde.

Bei dieser Gliederung in 33 Fragegruppen läßt sich die Vollständigkeit der Beantwortung ausführlicher zeigen, als lediglich bei einer Einteilung durch die 14 einstelligen Fragen, wenn auch diese bereits als beantwortet gelten sollten, sobald sich mindestens zu einer dreistelligen geäußert wurde.

Die einleitende Frage A 1 wurde jedem Interviewpartner gestellt. Die Fragen A 1.1 bis A 3 verfolgte der Interviewer dann nicht weiter, wenn der Interviewte ohne Umschweife zur Lehrrelation, also zu den Fragen B 1 bis B 11 zu berichten begann.

Zu A 3 äußerten sich nur zwei Schüler, fünf ließen A 1.2 offen, drei die Fragen A 2 und ein Schüler A 1.3.

Die einleitenden Fragen sind also in einem umfangreichen Ausmaß angesprochen worden.

Legt man alle 33 Fragengruppen von A und B zugrunde, sind in den einzelnen Interviews 76% bis 91% der Fragen beantwortet worden. Dabei ist Frage 11 natürlich nur bei den Schülern mitgerechnet worden, die tatsächlich selbst gelehrt haben.

Für die Fragen zu Teil B liegt der Umfang der beantworteten Fragen zwischen 68% und 93%. Dabei fällt auf, daß die Fragen 3.1 bis 3.7 kaum Beachtung fanden, obwohl Fragengruppe 3 bei 13 Schülern vom Interviewer angesprochen wurde. Läßt man den Fragenkomplex 3 ganz außer acht, steigt der Grad der Beantwortung auf 81% bis 100%, wobei 12 Schüler 90% und mehr beantwortet haben.

Der Beantwortungsgrad ist demnach sehr hoch.

Die zum Teil sehr ausführlichen Antworten behandeln oft auch nicht explizit gestellte, aber im Leitfaden vorgesehene Fragen mit. Ein erster Auswertungsschritt war deshalb die Zuordnung von einzelnen Teilen der Antworten zu den verschiedenen Fragen.

Dabei erwies sich auch der inhaltliche Umfang der Fragen als vollständig, denn es konnten alle Schüleraussagen zugeordnet werden. Eine Ausnahme davon bilden die Textstellen, die bei der Textproduktion in notwendiger Weise mitentwickelt wurden und gegenwärtige Erfahrungen und Einstellungen wiedergeben.²¹⁰

Auch erwies es sich kaum als nötig, nicht vorgesehene Fragen zu stellen. Vereinzelt dienten zusätzliche Fragen zum genaueren Verständnis oder zur Verdeutlichung bzw. Hervorhebung von Aussagen.

Der Interviewleitfaden hat sich umfassend bewährt und ist seiner Aufgabe, zu Gesprächen anzuregen, gerecht geworden. Es genügten im Mittel 29 Fragen des Interviewers, der einmal nur 16 und einmal 50 Fragen stellte, was im ersten Fall zu einer Interviewlänge von 8250 Worten führte, im zweiten nur zu 6600. Die Fragen wurden mit durchschnittlich 330 Worten beantwortet und lagen bei einem Interview bei 132 Worten pro Frage und erreichten in einem anderen 633 pro Frage.

Interviewlänge und -dauer hingen auch deutlich von den Gewohnheiten des Sprachgebrauchs ab. Das Interview eines von einem Mitschüler noch als wortkarg erinnerten und in Kiel gebürtigen Schülers²¹¹ liest sich anders als dasjenige eines zu Mataré interviewverfahren Lehrers an der Akademie in Düsseldorf²¹². Die Ergiebigkeit der Interviews für die Fragestellung dieser Arbeit korreliert dabei nicht mit dem Umfang der Interviews.

Zu jeder der 101 Einzelfragen äußerte sich wenigstens ein Schüler, zu acht Fragen alle 15 Interviewten. Die 15 Schüler sprachen zusammen zu 745 Fragen, einschließlich der 440 vom Autor gestellten.²¹³ D.h., 305 mal enthielten die Antworten Aussagen zu Fragen, die gerade nicht explizit gestellt waren. Die einzelnen Fragen wurden dabei durchaus auch mehrmals von den Interviewten angesprochen, bzw. den Fragen konnten mehrmals einzelne Aussagen zugeordnet werden. Insgesamt wurden 1287 einzelne Aussagen auf die 101 Fragen verteilt, wobei damit im Schnitt zu jeder Frage 13 Antworten gezählt wurden. Die meisten, nämlich 118 Äußerungen, betreffen die Person Matarés. 92 Aussagen zu B 1.3.3, 65 zu 2.4, 33 zu 1.2, 32 zu 3., 30 zu 2.11 und 7.1 usw. bis zu 1 Aussage zu 3.7.1., 5.2.1 u.a. belegen den quantitativen Umfang der Interviews. Wie dieser umfangreiche Datensatz zusammengetragen wurde, beschreibt das folgende Kapitel 4.4.4..

4.4.4. Die Methode der Auswertung

Die Schüleraussagen mußten den Elementen der Lehrrelation M zugeordnet und ihre Beziehungen erfaßt werden, die sich aus den verwendeten Verben oder den beschriebenen Haltungen und Verhaltensweisen ablesen lassen.

Dafür wurde Interview für Interview - in chronologischer Reihenfolge mit Sievers beginnend und mit Schüllner endend - auf seine Beiträge durchgesehen. Die so ermittelten Einzelaussagen wurden tabellarisch festgehalten.

Auswertungsschema:

In der obersten Zeile stehen die Elemente, ein Feld für ihre Beziehungen, eins für Bemerkungen und interpretatorische Hinweise und eins für die Zeilensummen. In der linken Spalte stehen die Schülernamen und ein Feld für die Spaltensummen. In den Schnittpunkten finden sich die Interviewinhalte:

Lehrrelation	M	L	S	LbPl	Kstlr	Arbmgl	Inst	gesHir	Bez	Bemrk	Summe
Sievers											
Heerich											
...											
...											
...											
Schüllner											
Summe	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.	5.7.				5.8.

Dieses Vorgehen erhält die interviewspezifischen Interaktionsgeschichten - als Zeilensummen denkbar - und liefert eine Beobachtungsreihe über die Zeitspanne von Matarés Lehre, die zeitliche Veränderungen hervortreten läßt. Sie kommen in der spaltenweisen Summierung der Elemente zum Vorschein. Diese Summen bilden das fünfte Kapitel. In dessen einzelnen Abschnitten finden die Bemerkungen und interpretatorischen Hinweise gleich Eingang. Dadurch erhält die Addition der Summen in Kapitel 5.8. nur zusammenfassenden Charakter und stellt eine vorläufige Bewertung der Wirkungsgeschichte dar.²¹⁴

5. Die Elemente der Lehrrelation und ihre Verknüpfungen

Schon bei der spaltenweisen Erfassung der Interviewinhalte wurde ein Problem deutlich, das in dem in der Einleitung beschriebenen Ansatz angelegt ist. Die Teilung der Lehre in eine sieben Elemente umfassende Relation unterstellt die Teilbarkeit. Die Abhängigkeit der Elemente voneinander wurde von vorneherein mitgedacht und zeigt die Einheit der Lehre.²¹⁵ Die Abhängigkeit bedingt die nicht immer eindeutige Zuordnung von Interviewaussagen zu den Elementen und führt zu Überschneidungen. Diese Unschärfe ist leicht zu akzeptieren, da am Ende die Zusammenfassung in Kapitel sieben die Teilung wieder aufheben wird.

Die Darstellung der Elemente 'Lehrer' (5.1.) und 'Schüler' (5.2.) nehmen Aussagen aller Interviewten auf, wobei in der in 4.4.2. genannten Reihenfolge vorgegangen wird. Für die Abschnitte 5.3. bis 5.7. werden die Interviews nur soweit möglich oder nötig herangezogen, um Fehlanzeigen oder unnötige Wiederholungen zu vermeiden.²¹⁶

Die Auswertung wird nicht durchgehend immer auf alle entsprechenden Interpretationsmöglichkeiten hinweisen, die in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurden. Diese sollen den Hintergrund bilden, vor dem die folgende Lektüre steht.

Um Kommentare und Interpretationsversuche des Verfassers deutlich von den Darstellungen der Schüler zu unterscheiden, sind erstere im Präsens angegeben.

5.1. Lehrer

In diesem Abschnitt werden Matarés Verhalten und seine Einwirkung auf die Schüler dargestellt. Die Mataré dabei unterstellten Aktivitäten sollen nicht bedeuten, daß er sie immer bewußt so überlegt und ausgeführt hat.

Sievers gegenüber zeigt Mataré sich als ein Ideal: "Alles was er sagte, machte und tat, war überzeugend" (6). Damit klingt die Ausschließlichkeit an, mit der Mataré seine Schüler von Anfang an führte: So bekam Sievers, und er erzählte es von Heerich genauso, zu Studienbeginn von Mataré Zeichnungen kritisiert und in den Papierkorb geworfen. Mit herabwürdigenden Äußerungen wie "Pressezeichnungen" und "soviel Kohle hat Rembrandt in seinem ganzen Leben nicht verarbeitet" (1) enttäuschte Mataré Sievers und kränkte sein Selbstbewußtsein. Mataré demonstrierte seinen Schülern, wie schlecht sie zeichnen konnten, indem er sie mit hartem Stift das Zeichnen eines Kopfes üben ließ. "... richtig wie die Lehrlinge ganz von Grund auf" (1). Ergänzt man noch, daß Sievers vorher von sich glaubte, wie ein "Weltmeister" (1) zeichnen zu können, wird das Identitätsverletzende am Studienbeginn deutlich. Da dies zwar von Mataré ausgelöst, von ihm jedoch sachlich begründet wird, folgen keine Vorwürfe der Schüler gegen Mataré. Die Schüler akzeptieren die Gründe: "Und dann haben wir geübt wie die Wahnsinnigen" (1). Nur so kann die Identität wieder aufgebaut werden.

Erbarmungslos war Matarés Kritik, vernichtend, aber er erklärte mit Überzeugung. Mataré führte zu Einsichten und verstärkte die Schüler. Er versteht es offensichtlich, fruchtbare Momente²¹⁷ auszulösen, wenn er z.B. mittels Maßwerk Kompositionen veranschaulicht. "Und das war manchmal so frappierend, daß uns eine Gänsehaut nach der anderen den Rücken runterlief. So konnte er uns solche Geschichten erzählen. Es war sehr schön" (3). Sievers erinnert hier eine emotional befriedigende und intrinsisch motivierende Wirkung von Matarés Referieren.

Das Verhältnis zu Mataré war "ein lockeres, aber sehr respektvoll." "Er war immer der große Manitu und wir waren seine Krieger" (12). Dieses Verhältnis erwächst offensichtlich aus Matarés Lehrmeinung und der Art, mit der er sie vertritt und vor Einflüssen schützt. Mataré hat "alle Dinge, die wir außer seiner Werkstatt taten" mit Eifersucht belegt (3) und seine Schüler zu binden gesucht.

Als ein weiterer Schritt von sozialer Beeinflussung kann im Zusammenhang der ganzen Lehrsituation auch die geringe Belohnung verstanden werden, mit der Mataré Hilfsleistungen seiner Schüler bedachte. So erzählte Sievers und nannte es naiv, für den Transport eines schweren Care-Paketes nur eine Zigarette als Dank bekommen zu haben. Beuys erging es ähnlich. "Sehr naiv. Wir haben es nicht übel genommen, aber es war ein bißchen wenig" (4). Das von Mataré gezeigte Verhalten kann auch mit dem einer Verstärkung durch eine variierende Reaktionsquote verglichen werden.

Um seine Schüler in ihrem beginnenden künstlerischen Lernen nicht zu verwirren, vermied es Mataré - so Sievers -, die Schüler mit seinen Arbeiten zu konfrontieren, denn er sei "da selber noch nicht klar" (6). Mataré entwickelte künstlerische Arbeiten, die zum Teil faszinierend und zum anderen "nahe dem Kunstgewerbe" sind (3). Mit dieser Einschätzung Sievers verliert Mataré etwas von seiner eingangs beschriebenen Unnahbarkeit und Größe und bleibt eine Person mit kleinen Schwächen, deren Naivität beeindrucken konnte: Mataré hatte mit Ostereierfarben Mosaikteile bemalt, trotz Warnung durch Beuys. "Aber er war felsenfest davon überzeugt, wenn er, Mataré, Ostereierfarben nimmt, die müssen halten" (4). An anderen Stellen betont Sievers die unbestrittene Kompetenz Matarés (1,3,6,9). Sie zeigt sich im Gestalten und Erkennen von Formen, im Erklären und Kritisieren.

Eine Episode, die Mancke auch erzählte (Mancke, 10), zeigt Matarés Kreativität und gleichzeitig eine damit verknüpfte "Ungeschütztheit" (Heerich, 23). Sie läßt ihn so taktlos auftreten, daß die Schüler die kreative Handlung mit dem sie mitbestimmenden Moment in der Erinnerung behalten: Ein als Zeichenmodell engagierter Müllkutscher in blauem Drillig inspirierte durch seine Lippenform oder seinen Kragen Mataré zum Schwärmen von Schwalben überm Meer - bis der nicht feine Geruch des Mannes Mataré zu fragen veranlaßte: "Es riecht hier so nach verfaultem Leim, ist das der Mann? Hatte er keine Hemmungen" (Sievers, 8).²¹⁸

Heerich, Matarés erster Schüler nach 1945 und neun Jahre lang in seiner Klasse, glaubte, für Mataré sei es ein wichtiger Aspekt der Lehrtätigkeit gewesen, seine Gedanken und Vorstellungen mitzuteilen (1). Meisterhaft war er darin, "während der Formulierung seine Gedanken ins Sprachliche, ins unkompliziert sprachlich Verständliche zu heben,..." (5). "Mataré bot zum ersten Mal die Fähigkeit, gewisse plastische Dinge in den Begriff zu heben" (7). Durch diese achte Grundform des Lehrens - einen Begriff bilden - ist den Schülern das Nachvollziehen der Gedanken und grundlegenden Einsichten möglich.²¹⁹ "..., sodaß das, was der Mataré sagte, für uns wie eine Offenbarung war" (7). Aus Heerichs Sicht bot sich "ein absoluter Konsens zwischen Tun und Gedanken" dar, der "natürlich ideal" (7) war. Somit wirkt Mataré vorbildhaft und gibt der Tätigkeit der Schüler Orientierung.

Mataré hatte ein "richtiges Lehrgehäuse" (17) entwickelt und er "sagte, Sie müssen ja nicht bei mir bleiben, wenn ihnen das, was ich Ihnen biete, nicht genehm ist, müssen Sie woanders hingehen" (18). Dementsprechend ließ Mataré bei Korrekturen nicht lange mit sich reden (16). Da er absolut sicher war, war es einfach für ihn, Recht zu haben (17). Matarés Lehrstil hat sich in all den Jahren nicht gewandelt (18).

Matarés Grundauffassung von Plastik und seine Überzeugungen machten es ihm unmöglich, die Kunstentwicklung nach 1945 mit ihrer stark subjektiven Ausrichtung und Infragestellung formaler Bezüge zu verstehen (9). "Er fühlte nur die Allmacht dieser andersartigen Entwicklung. Er sagte auch immer, was soll ich mir das angucken, ich gucke mir chinesische Kunst an, dort finde ich eine Auseinandersetzung" (11). Mataré empfand sich in dieser Sicht als Fremdkörper, und die nun aufkommende Meinung als gegen den Geist gerichtet, den er vertrat (11). Hier beschreibt Heerich deutlich eine über die Zeit verlaufende Entwicklung, die Mataré nicht mitvollzog. "Er war so versponnen in seine eigene Welt, das ging nicht nur für uns, das ging auch in seine Familie hinein" (23).

Mataré war eine imponierende Erscheinung, von großer Souveränität, von großer Energie und ungeheurer Ausdauer (23). Andererseits zeigte er manchmal "merkwürdige Ungeschütztheiten, so im Sinne einer gewissen Naivität" (23). Er war selten über die Lebensumstände der Schüler informiert und hatte "geringe Einsicht" in die Existenzbedingungen (23). Diese finden auch keine Berücksichtigung und Anforderungen an die Schüler wie Präsenz und Pünktlichkeit erscheinen diesen dann als sachbestimmt, da die Ansprüche von Mataré nicht aus sozial-emotionalen Gründen reduziert werden.

Mancke bestätigt dies, indem er berichtet, daß von jedem Schüler erwartet wurde, "aus einer gewissen Gesinnung heraus" zu arbeiten (4). Matarés Verhalten erscheint als Vorbild. Mataré "lebte in dem, was er lehrte ..." und beeinflusste so die Arbeitsmoral der Klasse (1f). "Er sagte mal, Kunst ist Gesinnungssache, und das erlebte man an ihm" (2). Mataré kam zweimal täglich zur Korrektur und nahm sich viel Zeit für jeden. Er holte weltanschauliche Dinge herein, "indem er in einem, ja, menschlich-moralischen Sinne, möchte ich sagen, eben unterrichtet. Das war schon bedeutsam. ... was er sagte, war Evangelium, er unterrichtete völlig doktrinär und hatte auch keine Möglichkeit der Beweglichkeit in dem Sinne" (2). Damit erreicht Mataré, daß seine Ansprüche klar sind und sich aus der 'Sache' Kunst ableiten, über die er auch die Verstärkung vermittelt. Diese Möglichkeit der Gewährung von Gratifikation verleiht Mataré soziale Macht und ermöglicht den Studenten eine Erhöhung der intrinsischen Motivation, ohne die sie nicht unerbittlich die Beherrschung von Techniken üben und ein Umgehen schwieriger Darstellungen ausschließen würden (2). Über diese Orientierung am Gegenstand versucht Mataré mittels 'Maßwerk' (vgl. 5.3.) eine Systematik und Objektivität zu vermitteln. "Und das war das, was er uns eigentlich so, ich möchte sagen, als erlösendes Moment auch mitgab" (6). Mataré bemüht sich, so kann hier interpretiert werden, Lernen durch Einsicht und durch Lösen von Problemen zu ermöglichen. Die Systematik liefert dafür die Voraussetzung durch die ermöglichte Verbalisierung und die Diskursmöglichkeit. Matarés eigenes Arbeiten gründet sich erst in zweiter Linie auf objektivierende Systeme und in erster auf ein inneres Verhalten. D.h., so Mancke, daß er "wenn er ein Kreuz gemacht hat, wirklich Kreuz gelebt hat" (9). Mataré "sah die Welt mit dem Auge des Künstlers an" (10). Mancke erinnert sich, daß Mataré sich gefragt hatte, warum die Kühe gefleckt sind. Mataré habe dann eines Tages erfreut die Lösung genannt: Die Verwandtschaft der Formelemente, die er am Himmel in den Wolken und auf der Kuh sah, war ihm Antwort (10).

Diese umfassende künstlerische Sichtweise beeindruckt Mancke und kommt auch in folgendem Interview zum Ausdruck.

Berning erinnert sich an weitere Auffassungen Matarés. Sie ging zu ihm, "weil Mataré eben auf dem Standpunkt stand, daß man alles im Leben künstlerisch gestalten kann" (1). Mataré suchte zu verdeutlichen und zu verlangen, daß "man das Wesentliche machte" (11). Matarés konsequente künstlerische Haltung überzeugte und "darum war man auch angesprochen und dann konnte er einen auch heruntermachen, aber das gehörte dazu. Das kränkte einen nicht" (11). Berning beschreibt hier, wie Kritik nicht persönlich genommen wird, sondern sachlich erscheint. Neben diesen analogen Erfahrungen wird deutlich, daß den ersten drei Schülern nun eine andere Generation folgt. Während die Begriffe "Überzeugung", "Offenbarung" und "Evangelium" nicht nur Mataré, sondern auch diese Schüler und ihre Situation als "Hörige" beschreibt, liest sich nun das Verhältnis distanzierter: Der von ihm verlangte Einsatz des Maßwerks wurde nicht befolgt (2). "Ja, er hatte sehr strenge Vorstellungen und konnte einen dann wirklich in den Sand treten, wenn es ihm irgendwie nicht ernsthaft genug aufgefaßt war, was ja auch schon mal vorkommt" (5). Die Unerbittlichkeit, mit der Mataré Schüler dazu bringt, "wie die Wahnsinnigen" oder "bis zum Zusammenbruch" zu arbeiten, hat er so nicht mehr erreicht.

Waren die Anforderungen auch einmal nicht ganz klar, "dann nahm man sie halt nicht so tragisch" (5).

Berning beschreibt Mataré als einen wenig intellektuellen Menschen, der einem oft "wie ein ganz großes Baby" vorkam, "dann hatte er solche dicken patscheligen Händchen und dann kam er auch manchmal zu Nikolaus mit so einem langen Stutenkerl unterm Arm in die Klasse herein ..." (6). Damit zeigt Mataré auch eine sozial-emotionale Rolle, die neben der aufgabenorientierten Führerschaft steht. Sie nennt ihn naiv und andererseits einen der beiden individuellsten und künstlerischsten Professoren der Akademie, von denen gelernt werden konnte (6).

Etwas distanziert steht Berning den späteren Arbeiten Matarés gegenüber. Sie nannte sie "die letzten Hähne. Diese etwas gespreizten, zu stark gewollten ..." (9).

Franke ²²⁰ lobt Matarés Disziplin, Konzentration, Fleiß, Pünktlichkeit. "Sogar Samstags kam er morgens ins Atelier..." (7). Mit dieser Aufzählung positiver Eigenschaften mildert er die zuvor geäußerte Kritik an Matarés Enge und Intoleranz und stellt so wieder ein für ihn stimmendes, ausgeglichenes Bild Matarés her. "Er konnte gegenüber Personen, die ihm unsympathisch waren, sehr schroff und ablehnend sein" (7).

Zeitgenössischer Kunst stand Mataré ablehnend gegenüber (3). Die Schüler bewahrten sich ihre eigenen Vorstellungen (5), die es ihnen ermöglichten, sich nach der Studienzeit wieder frei zu machen (3f). Franke

überzeugte die Überlegenheit, mit der Mataré zu unterrichten wußte, weshalb man sich gern auf ihn einließ (3). Außerdem hatte Mataré zu den Schülern "einen familiären Kontakt" (7).

Frankes Urteil über Matarés Kunst ist auch geteilt. Neben starken Figuren gibt es manche, die bearbeitet sind, bis alle Kraft verloren war (6).

Franke formuliert ein auch schon bei Berning herauszulesendes ambivalentes Verhältnis zu Mataré. Gelobt wird Matarés starke Führung, Präsenz und Korrektur. Andererseits sieht Franke eine "gewisse Einseitigkeit" in seiner Auffassung (3f), sodaß "die Schülerarbeiten den Arbeiten Matarés sehr ähnlich waren" und die Schüler erst später zur persönlichen Form zurückfanden (6). Die Grundlage dafür hat Mataré mit seinen Formgesetzen vermittelt (5). Zu diesen Gesetzen gehört, daß Formen ein geistiges und ein formales Zentrum haben müssen (2). Dies gibt in anderen Worten die von Mancke formulierte Auffassung Matarés wieder. Franke

erlebt Mataré als Lehrer, der den Schülern seine künstlerische Haltung vermittelt und ihnen dabei ermöglicht, sich von ihm zu lösen.

Grimm setzt die Kritik fort: Matarés Kunst sei maniert und dem plastischen Prinzip widersprechend, nach dem Plastik "Fülle haben" und "Masse hereinholen" will, während Mataré hingegen konkav arbeitete (3). Das "Kräftespiel der Massen" habe er auch nicht vermitteln können (6). Für gut wird z.B. der Frauentorso aus Ebenholz²²¹ gehalten, andere Stücke für kunstgewerblich.

Eingehend äußert sich Grimm zu Matarés pädagogischen Fähigkeiten: "... ich mein', Mataré wär' auch kein Pädagoge ... Das muß man sehen, daß er überhaupt jetzt nicht den Schüler gesehen hat in seiner Entwicklungsstufe, sondern hat das mehr von der Plastik her gesehen ..." (7). Das war für den Schüler mitunter "sehr schmerzlich", aber "... auf der anderen Seite hat's einen dann wieder ein Stück weitergebracht" (7). Mataré hatte seine Grundsätze, die er konsequent durchführte, anderes duldete er nicht: "Wenn einer kam, der dann irgendeine andere Richtung hatte, der konnte entweder gehen oder irgendwie gab's dann Krach, es gab kein' Konsens mehr dann" (7). Damit erzeugt Mataré eine Gruppenidentität, die für die Gruppenmitglieder, die Schüler, sich fruchtbar auswirkte. Grimm blieb, "weil mir ja Mataré damals lag" (7) und weil Mataré mit seiner Art den einzigen Halt bot, den man damals hatte (8). Das erreicht Mataré durch die Grundsätze, die er in der Kunst vertritt, und mit denen er Schülern Lernerfolge vermitteln kann. Diese Förderung intrinsischer Motivation begleitet Mataré durch das Verlangen nach Disziplin (8). Diese Kombination überzeugt die Schüler: "... wer 'mal bei Mataré war, der ging nicht mehr zu einem andern" (8).

So gesehen, wirkt Mataré doch pädagogisch, und die von Grimm genannte Schwäche ist eine Stärke.

Matarés mangelnde Beherrschung von Techniken, Materialien und Werkzeugen - er verließ sich in diesen Punkten auf seine Schüler (14) - gehören zum Bild der Persönlichkeit. Grimm schildert ihn als naiv, introvertiert, individuell, unbeholfen, großzügig, humorvoll, bestimmend, naturverbunden und religiös (9, 10, 13, 15). Salopp gekleidet mit Ponyfrisur und von großer Statur, bildete er eine imponierende Erscheinung, mit der er auch "etwas Außenseiter" (10) war. Grimm illustriert diese Persönlichkeit mit der Erinnerung, daß Mataré manchmal sehr zerstreut war. "Er verwechselte auch die Namen." Zumindest sprach er sie falsch aus und Grimm interpretiert selbst, daß Mataré "... durch äußerliche Dinge sich nie hat ablenken lassen und nur seine Sache gesehen hat" (15). Auch habe Mataré immer kleine Plastiken von sich mitgehabt, in Koffer oder Tasche, "und unterwegs 'mal ausgepackt und 'mal geguckt" (15f). Grimm läßt in dieser Schilderung Mataré an einem Objekt festhalten, das als Sicherheitssymbol erscheint und das Selbstvertrauen stärkt.²²²

Nach Grimm geht die zweite Schülergeneration in die dritte über.

Haese verdeutlicht in seinem Interview, wie sich im Lauf der Zeit der Einfluß Matarés änderte. "Es gab bei uns Gläubige, das waren die Ersten ..." (2). Haese hatte Malerei studiert und "kam aus einer anderen Richtung ..., aber ich konnte mich natürlich nicht völlig aufgeben" (2). Haese hat die Leitsätze Matarés als nicht sehr klar in Erinnerung und er mußte sie im Gespräch zu verstehen suchen (2). Andererseits war Matarés "Festhalten an den Techniken und der Welt im Grunde des Mittelalters" der eigentliche Halt. "Das gab er uns an die Hand, damit man überhaupt einen Leitfaden hatte" (2). Denn: "... als Schüler war man ja auch sehr ratlos, ..." (2).

Die Richtschnur in Form von Gesetzmäßigkeiten überzeugt die ersten "Gläubigen" und "sein Kanon oder seine Vorstellung stand ... fest" (8). Dem stellen die Schüler nun zunehmend eigene künstlerische Erfahrungen entgegen. Dadurch ist Mataré nicht mehr "der absolut thronende Meister", aber "er hatte einfach Respekt von uns, weil er ja viel mehr wußte. Er hatte ja ein Leben hinter sich, er hatte Erfahrung. Was hatten wir denn? Wir hatten den Krieg hinter uns. Aber er hatte eben das, was wir wollten, hatte er schon" (3). Mataré "war, was man sich als junger Mann vorstellte. Eine Persönlichkeit als Künstler, souverän, mit einer Lebensart, die beispielgebend war, und, ja, auch eine Vaterfigur, ... eine Persönlichkeit, die eben jeden, der auf der Suche ist, angezogen hat" (7). Bei Mataré gingen Person und Werk "voll in Deckung" und er ist für "Schüler bestens geeignet" (7). Trotz gewisser Bedenken urteilt Haese so, denn "so wünschenswert eine starke Persönlichkeit als Lehrer ist, genauso gut kann man auch ein ganz großes Fragezeichen dahin stellen und fragen, ist es gut, wenn ein Lehrer sehr profiliert ist, wenn er stark ist. Denn er zieht ja für eine bestimmte Zeit die Schüler in seinen Bann und macht sie im Grunde genommen bewegungsunfähig, weil sie ja immer auf den großen Meister achten und sich selbst nie genau sehen" (7). In dieser Hinsicht bildet Matarés Stärke seine Schwäche.

Da, nach Haese, besser als Mataré zu werden, "eigentlich nicht möglich" ist, "kann man nur eine Kehrtwendung machen mit all dem, was man weiß und versuchen, sich selbst zu finden" (7). Gelingt dies dem einzelnen, hätte Matarés Stärke positive Konsequenzen, wie sie schon Berning vermutet: "Aber vielleicht weil Mataré diese Gesetzmäßigkeiten so konsequent fordern wollte, wurden wir vielleicht so intensiv auch angeregt, alle so extrem verschieden zu sein" (Berning, 6). "... die Berührung mit ihm war eigentlich, oder er als Scheuerpfahl ... war für jeden wichtig. Was der Einzelne draus macht, dafür ist Mataré nicht verantwortlich" (10).

Focke empfand das konsquente Fordern unmenschlich. "Aber er (Mataré, Verf.) hat da richtig eingepaukt. Kann man nachher wieder vergessen, sagte er, aber man muß es zunächst mal einpauken" (9). Das rigorose Pauken führte für Focke dazu, fähig zu sein, später für seine künstlerische Arbeit ausreichende Problemlösungsstrategien zur Verfügung zu haben (6). "Die Grundlagen, die sind da, ..." (6), aber um kein "Mataré - Ableger" zu werden, mußte man "das alles mal vergessen" (6).

Zum erfolgreichen Lernen trägt folgender Umstand bei: Wenn Mataré bei der Korrektur zunichte machte, worum man sich den ganzen Tag bemüht hatte, ließen Beuys, Haese und Heerich durch ihre Bemerkungen die Kritik wieder in anderem Licht erscheinen (2).

Diese meinungsbildende Vielfalt definiert nicht nur den Konsens mit, sondern reduziert Matarés absoluten Anspruch. Die seine Auffassung in die Breite tragenden Schüler wirken auf Mataré zurück. Ein damit zusammenhängendes Problem für die Autorität Matarés stellen die Schüler dar, die mit immer umfangreicheren Vorerfahrungen zu Mataré kommen, der sich und seinen Lehrstil nicht entscheidend änderte. Dadurch wird Mataré für einige Schüler zum - ungewollten - Auslöser für den Wunsch, sich noch anderen Lehrern zuwenden zu wollen oder für intensive Konflikte, die den Ablöseprozeß betreffen, wie es Gutmann (Gutmann, 9) verspürte.²²³

Entsprechend dem Einpauken beschreibt Focke die Haltung Matarés als die einer Persönlichkeit, die nur für die Kunst gelebt hat und da auch durchsetzte, was sie wollte (7). Mataré kümmerte sich wenig um persönliche Angelegenheiten der Schüler (7), wie es schon bei Heerich beschrieben ist. Mataré ist Focke in Erinnerung als eine vitale, stattliche Person

mit rheinischer Fröhlichkeit. Matarés Unterricht wurde dadurch als "sehr angenehm empfunden". "Das war eine lockere Sache, trotzdem der Ernst dabei war" (7). Der aufgabenorientierte Drill steht der Sympathieentwicklung nicht im Weg.

Auch Focke (4) hat nach fünf oder sechs Semestern für Mataré Aufträge ausgeführt, die einen gewissen Reiz, also "Nutzen", bringen. Gelang Mataré diese In-Aussicht-Stellung nicht, erhielt er auch Absagen: "Ich hab' das abgelehnt, da war er fuchsteufelswild. Ich sagte, das wäre 'ne Steinmetzarbeit und der könnte das viel schneller, der Steinmetz, da war er sehr sauer" (4). Eine nicht erstaunliche Reaktion Matarés auf eine herbe Enttäuschung, hatte er doch seine soziale Macht überschätzt, die von der Möglichkeit, Belohnung (= Nutzen) zu vermitteln, abhängt.²²⁴

Gutmann drückt Matarés konsequente Haltung in Fragen der Kunst mit folgender Erinnerung aus: "Mataré sagte, wenn ich 'was mache und ich weiß nicht, warum es gut ist, dann schmeiße ich es wieder weg. Dann ist es nichts. Ich muß wissen, warum es gut ist" (5). Eine Plastik müsse man "auch vom Hirn her verstehen" (5). Die andere Seite Matarés war "sein naturhaftes Empfinden". Er war "in seinen besten Arbeiten, seinen Köhen, so naturhaft spontan wie Neger. Das war ja seine Stärke, nicht die Geometrie" (7). Gutmann konnte sich über Matarés naive Vorstellungswelt wundern und über die Reflexionen in seinem Tagebuch staunen (3).

Mataré ließ Gutmann viel an seinen Aufträgen arbeiten. Gutmann, der zuvor in Freiburg bei Gerstel²²⁵ studiert hatte, war anfangs nicht überzeugt, blieb aber wegen der ausführenden Tätigkeit und übte sich dadurch intensiv im Umgang mit den Gesetzmäßigkeiten. Gutmann lernte sie in der Zusammenarbeit mit Haese, der ihm z.B. die matarésche Reliefauffassung nahebrachte. Das zeigt deutlich, welchen Konsens Mataré bereits in der Klasse erreicht hat. Matarés Kern der Lehre wird tradiert, aber nicht von ihm allein. Damit löst sich ein Teil des Lehrens von der Person Mataré und geschieht innerhalb der Schülerschaft.

Gutmann - nur er beschreibt es so - fühlte sich durch die gelernten Gesetze wie in die Lage versetzt, durch Anwenden von Regeln zu vorhersehbaren Ergebnissen zu kommen (9). Am Studienende war ihm die künstlerische Arbeit verleidet. Er verließ deprimiert Düsseldorf und reiste nach Afrika, um bei den "Primitiven" zu sehen, "wie die so eine dolle Plastik hinkriegen" (9). Selbst stützt er sich heute noch auf die Gesetzmäßigkeiten und ist Mataré dankbar dafür, sie gelernt zu haben.²²⁶

Matarés rationaler Teil der Lehre ist auch Voraussetzung für die Möglichkeit, Schüler in immer stärkerem Umfang für die Ausführung der Aufträge einzuspannen, wie es Graner beschreibt (Graner, 3).

Graner wurde von Mataré von Anfang an für die Ausführung steinbildhauerischer Arbeiten eingesetzt. Dafür brachte er reiche technische Kenntnisse mit und Matarés Lehrprozeß ist Graners Integration in die herrschenden Auffassungen (1 bis 3). Dabei hat Mataré für Graners Lebensunterhalt gesorgt und einen ergebenen dankbaren Schüler gewonnen, für den die Person Matarés bedeutend war. Das ist daraus abzulesen, daß Graner seine wesentlichen Erfahrungen als von Matarés Persönlichkeit bestimmt bezeichnet, die Mataré nicht anders als bei den bisher angeführten Schülern beschreiben: "Der Mann war geistig integer. Der hatte also eine seelisch - moralische Grundhaltung, die diktierte vieles mit" (2). "Er war eine Persönlichkeit, die bestach einfach" (9). Diese Erfahrungen Graners lassen ihn vermuten, daß die Bedeutung Matarés "sich wahrscheinlich in dem, was er, ich möchte sagen, in seinen Schülern hinterlassen hat, vielleicht sogar mehr als in seinen Arbeiten" niederschlägt (12).

Graner hat Matarés Konzept als weniger konflikttreibend in Erinnerung als Gutmann: "Er (Mataré, Verf.) hatte eine fast straffe Didaktik auf der einen Seite, ließ einen aber eigentlich eigenständig laufen" (9).

Graner urteilt aufgrund seines langen Bildhauerstudiums vor dem Beginn bei Mataré, daß "er (Mataré, Verf.) eigentlich gar nicht in dem Sinne bildhauerte, das heißt also plastisch arbeitete, sondern sehr dekorativ gearbeitet hat" (1). Dadurch entsteht eine für Graner verwirrende Situation, die durch Matarés Methode geklärt wird (1). "Man fing also von vorn an. ... Das war sehr gesund" (1). Graner meint hier die Gesprächsebene mit den sie bildenden Gesetzmäßigkeiten und gibt damit an, daß Mataré auf einem Niveau arbeiten zu lassen verstand, das grundlegend war. Mit diesen Grundlagen überbietet Mataré das von Graner zuvor in zehn Semestern Gelernte. Der Nachteil der Methode sei gewesen, daß die Schüler Nachahmer Matarés wurden. Deshalb hat Graner, wie die anderen auch, einen Verselbständigungsprozeß durchmachen müssen (3).

Winter erhielt von Mataré immer wieder Gelegenheit zur Mitarbeit. Wenn Mataré jemanden brauchte, "... dann kam er schon rüber und hat einen angesprochen, da war man natürlich ganz stolz, wenn man in sein Atelier gerufen wurde und ihm direkt was helfen konnte" (1).

Bei einer dieser Tätigkeiten an einem Entwurf findet Winter die zugrunde liegenden persischen und arabischen Ornamente. "... das hat er also nicht erfunden, das hat er irgendwo abgezeichnet und das `AHA'-Erlebnis war, der verwendet auch, was schon da ist und verwendet das in einer ganz neuen Weise ...".(4)

Spemann geht auch auf Matarés Eklektizismus ein, der sich bis in die Aufgabenstellung hinein zeigt, wenn z.B. eine mittelalterliche Buchmalerei in ein Relief umgesetzt werden soll (Spemann, 6). Auch wurde durch Matarés Beziehung "eben zu diesen großen alten kultischen Plastiken Asiens" Interesse an der Kunst des fernen Ostens geweckt. Mataré "war ja unbekümmert, er machte da und dort Anleihen ..." (Schüllner, 11). Diesen Eklektizismus zu verurteilen, käme einem Mißverständnis Matarés gleich. Mataré wollte Tradition in Thema und Technik, da er nur so eine Möglichkeit sah, Qualität weiterzuentwickeln (Heerich, 4; Winter, 12f).

Winters Interview verdeutlicht die Entwicklung von Matarés Lehrtätigkeit: "... wenn Heerich kam, dann hat der ... uns erst mal richtig Korrektur gegeben. Denn der wußte ja viel besser, wie Mataré Korrektur gibt, als Mataré selbst. Denn der Mataré war ja in seinen alten Tagen sanft geworden und langmütig oder was weiß ich oder nachgiebig" (Winter, 4).

Mataré ist für Winter "eine sehr angenehme Erinnerung" (11), stilbildend mit seiner Frisur und den selbstgeschneiderten Hosen, ein Charmeur, sehr freundlich, aber "schon ein bißchen trottelig" (11).

Mataré so wenig streng zu empfinden, hängt von Winter ab: "Ja, ich wußte jedenfalls, daß ich sehr systemkonform war" (5), und habe Mataré sehr ernst genommen (2).

Winter ordnet sich der Gruppenidentität unter und gerät nicht in Konflikt mit Mataré, der auf Winter offensichtlich sehr prägend wirkt. Dazu trugen auch "ganz strenge Exerzitien" (2 u. 12) bei. So nennt Winter Übungen im Herstellen von Reliefs. Korrekturen von Mataré, von seinem fortwährenden Sprechen und Hantieren mit dem Modellierholz begleitet, ließen von den Stücken häufig nur Reste zurück.

Dabei mußten Matarés Erklärungen mehr als Einstimmung und weniger als konkrete Hinweise genommen werden (2). Er ist auch nicht auf die Empfindungen der einzelnen Schüler eingegangen (2f), sondern Mataré "hat nur sein Maß gelten lassen und hat gesagt, wenn wir

uns da nicht drauf einlassen, dann kann er mit uns nicht reden ..." (3). So vermittelt Mataré Grundlagen, die Bestand haben und eine individuelle Entwicklung ermöglichen. Er war fünf Semester bei Mataré und betrachte diese als seine Grundlage, auf der er baut. "Also ... muß ich ja annehmen, daß das damals irgend 'was wert war" (10). Und: "Aber das beste an den MataréSchülern ist ja ihre diametral gegensätzliche Entwicklung, die sie genommen haben. Heerich und Beuys, Haese und Franz Gutmann und ich" (9). Daß "sich die starken Schüler ... ganz von Mataré weg entwickelt" haben (13), steht, wie gezeigt wird, durchaus mit Matarés Tätigkeit in Einklang und ist dennoch nicht unbedingt Matarés Absicht gewesen: "Matarés Idealvorstellung war, eine Schule zu tradieren... Ich hab' ihn mal sagen hören, da war ich dabei, hat er gesagt, es wär' so schön, wenn jetzt einer nach mir käm, er hat sich auch alt gefühlt, der das aufnähme, was ich gesagt hab' und ... von Generation zu Generation weitergeben würde. Soviel lag ihm an seiner Idee. Es genügte ihm nicht, selbst Bildhauer gewesen zu sein" (12f).

Scheffer war von Mataré als Lehrer sehr beeindruckt (15). Mataré überzeugte mit der strengen Form seiner Plastiken, aber mehr noch mit dem, was er sagen konnte (15). Die Qualität der künstlerischen Arbeiten Matarés findet, bis auf einen Teil, hohe Anerkennung und zeigt Matarés Kompetenz: "Das sind Dinge, die sind so perfekt, so gut gekonnt und so durchgeschliffen, das kann man besser nicht bringen" (7). Damit genießt er hohes Ansehen. Dabei wirkt Mataré nicht unnahbar, was er dadurch erreicht, daß er zugibt, auch durch die Schüler angeregt zu werden (7), womit er sie in ihrem Selbstbewußtsein positiv beeinflussen kann. Auch dürfte es für die Identität der Schüler förderlich gewesen sein, der Aufforderung Matarés zur Kritik an seinen neu entstandenen Werken nachzukommen und so in ihrem Gelernten ernst genommen zu werden (2). Hier ist keine Parität gemeint. Mataré bleibt der bestimmende, der bei den Schülern keine Utopien über die Studienziele aufkommen ließ. Mataré "sagte oft, ich lern' ihnen das ABC, und die Romane müssen sie selber schreiben. Aber dies ABC waren dann die strengen Formen, die Maßgesetze" (2).

Die Schüler kritisierten sich gegenseitig und lernten voneinander (4). Es entstanden Arbeiten, an denen Mataré eine für die Schüler manchmal sehr unangenehme Kritik gab (5) und eingriff, daß "nicht viel übrig blieb" (5). Er kann - und vergleichbares hat bisher nur Berning erzählt (Berning, 2;) - dann auch persönlich verletzt scheinen und nicht mehr nur von der Sache her argumentieren: "... er konnte ja auch sehr hart sein, er konnte ja auch mal jemandem ganz böse sein, wenn der mal irgendwas tat, was er nicht für richtig hielt" (13). Wie intensiv er damit die Schüler beeindruckte, ist nicht beschrieben. Scheffer jedenfalls prägte sich Mataré in deutlicher Erinnerung ein: "Angenehm, ein angenehmer Mensch. Ein liebenswürdiger Mensch, er flößte keine Angst ein und ... er kümmerte sich um jeden ... Wie man dem einzelnen helfen könnte oder ihn stützen oder fördern könnte" (13).

Zu den positiven Erinnerungen gehört weiter, daß Mataré auch mit "Herz und Gemüt dabei war" (14). Vorbildhaft wirkte er auch auf die Arbeitshaltung, die er "vorexerzierte" (10), indem er täglich in die Akademie zum Arbeiten kam.

Diese positiv zu wertende sozial-emotionale Komponente Matarés zeigt in Scheffers Aussagen eine Parallele zu Mancke (Mancke, 11) und eine andere Dimension als in Interviews früherer Schüler, in denen betont wird, daß Mataré kein Verständnis für Probleme aus dem Alltag aufbringe und Fehlen wegen Geldverdienens etwa (Heerich, 23) oder wegen der Hochzeit der Schwester (Berning, 1) nicht akzeptiert.

Auf die bei Scheffer bereits ausgeführte Konfrontation der Schüler mit Matarés Kunstwerken sei hier nochmals hingewiesen, da dahinter eine Änderung von Matarés Auffassung zu stehen scheint, die Sievers Aussage (Sievers 6) kontrastiert. Die Konfrontation mit Matarés Arbeiten

fand notwendigerweise auch vor Scheffer schon bei jedem statt, der an der Ausführung von Matarés Aufträgen beteiligt war. Doch während zu Sievers Studienzeiten 1946 - 48 eine umfangreiche Anzahl von Matarés berühmten Kuhstudien entstand, weist das Werkverzeichnis zu Scheffers Zeit 1954 - 58 ausschließlich teils öffentliche, teils private Auftragsarbeiten aus. Nach wie vor fanden Matarés 'private', nicht auftragsgebundene Arbeiten keinen Eingang als Unterrichtsgegenstand und die Konfrontation bezog sich nicht auf sie. Damit wird Mataré unterstellt, verschiedene Ausdrucksformen für seine Kunstwerke zu entwickeln, die auf unterschiedlichen Verständnisebenen beruhen. Da stehen einerseits die meist kirchlichen Aufträge mit hoher Verständlichkeit. Diese lassen eine Mitarbeit der Schüler bei der Ausführung zu, da sie der Erläuterung und dem Diskurs zugänglich sind. Anders liegt der Ansatz bei Matarés 'privaten' Arbeiten, in denen er versucht, die übergreifende Ordnung in der Natur widerzuspiegeln.²²⁷ Die dahinter stehende geistige Haltung und Formentwicklung sind für Mataré nicht dialogfähig im Unterricht. Seine künstlerischen Ausdrucksformen unterscheiden sich in der Tat in ihrer Entstehung und Absicht.²²⁸

Spemann erinnert sich bei Mataré an "die Ausstrahlung dieses Mannes", die durch eine "Integrationsfähigkeit" zustandekam, die "das Denken auf der Basis der katholischen Kirche" mit Gedanken der Anthroposophie und Goethe zu einer faszinierenden Stärke verband (21). Die Sprache war Matarés Medium, seine Kritik den Schülern zu vermitteln. Von manuellen Eingriffen in die Arbeit ist hier nicht die Rede: "Man hörte zu, man hörte, was er sagte ..." und "ich kann mich also nicht entsinnen, daß er irgendwann 'mal emotional oder aufgebracht war ... er wurde dann nachdenklich ..." (2). "Mataré hat eine Kritik gegeben, hat einen in der Luft zerrissen, ganz ruhig, ohne Emotionen, und dann hat er einem zugenickt oder auch mal auf die Schulter geklopft, und gesagt, machen Sie nur so weiter, Sie werden schon sehen, wo Sie hinkommen" (8). Mit dieser Geste balanciert Mataré die Frustration gerade soweit aus, daß eine minimal positiv verstärkende Wirkung übrig bleibt und die Belastungsfähigkeit der Schüler gerade nicht überstrapaziert wird. Da mit künstlerischen Gründen argumentiert wird (2; 8), ist Mataré nur der Vermittler von Enttäuschungen und kann sich so mit positiven Eigenschaften in der Erinnerung der Schüler halten.

Als weitere Eigenschaft führt Spemann Matarés hervorragende Kompetenz an. Mataré war "angesehenster Bildhauer" (9), unter anderem mit der "Fähigkeit, Formen zu sehen. Angenehm war die Art, anders denkende Menschen ernst zu nehmen (18) und mit großer Toleranz verschiedene weltanschauliche Positionen zu akzeptieren. Religiöse Differenzen und politische Meinungsverschiedenheiten führten nicht zu Spannungen im Unterricht (17). Interessant war Matarés Offenheit, ständig experimentierend mit Materialien umzugehen (4; 7). Andere Schüler hielten diesen letzten Punkt - z.B. Mosaiksteine auf Bronze kleben - zwar für Matarés mangelnde technische Versiertheit, in beiden Fällen tragen die Erinnerungen aber ein in sich stimmendes Mataré-Bild zusammen und sind jeweils Teil der Strategie, mittels positiver und negativer Charakterisierungen ein überzeugenderes Bild zu malen, als es entweder negative Kritik oder Lobpreisung alleine vermocht hätten: Spemann erinnert sich an Äußerungen oder Verhalten, kommentiert mit "grotesk geradezu" (8). So habe sich Mataré über den Tod eines Jüngeren gewundert, der ja eigentlich noch nicht dran war. "Also kurios waren seine Äußerungen, die auf seiner Eitelkeit beruhten und die also geradezu kindlich waren" (9).

Spemann schildert als "typisch für Mataré, daß er aus dem Unterbewußtsein heraus sprach. Die größten Wahrheiten ... in den Raum hinein sagte" (8f). Das führte zu einem Lob für einen

Schüler, das Mataré aber auch gleich wieder zurück nahm, da er hier außerhalb einer sachorientierten Arbeitssituation die anderen anwesenden Schüler nicht kränken wollte. Mataré bemüht sich, das persönliche Verhältnis zu seinen Schülern, die Episode spielt bei Matarés zu Hause, frei von den Bewertungen der Fähigkeiten zu halten.

Matarés Fähigkeit, in Bildern zu denken, ist ein anderes Beispiel für die Beteiligung des Unterbewußten. Ihm drängte sich einmal der Vergleich einer alten Frau mit einer Rosine auf (10). Diese Fähigkeit Matarés korrespondiert mit der Beobachtung, daß er alles im Leben künstlerisch betrachtet. Umgekehrt findet sich Matarés Arbeitsweise, die Entschiedenheit verlangt, auch im Alltag wieder: "Unentschiedenheit aus Höflichkeit, das war ihm zuwider" (10). Spemann findet in Matarés Arbeiten "die strenge Ordnung und andererseits die Freiheit in der Ordnung" als Prinzip, das in seine Lebensweise hineinreicht: Mataré feierte gerne ausführlich Karneval (14).

Für Mataré gilt, "daß ... es völlig undenkbar ist, daß zwischen Weltanschauung und künstlerischer Tätigkeit ein Bruch ist. Oder, daß das Problem der Wahrheit und das Problem der Kunst zu trennen ist voneinander" (17). Folgende Episode zeigt etwas von dieser Einheit aus religiöser Grundhaltung, kindlicher Naivität, technischer Kenntnis und künstlerischer Überzeugung: "Ich hab' den Mataré einmal gefragt, er hat so einen Engel gemacht aus Stein, ..., auf dem Münsterschatz in Essen. Und der hält einen Arm nach vorne und der ist sehr dünn... und da hat er den Stein unwahrscheinlich überbeansprucht als Material. ... Und dann hat er zur Antwort gegeben, tja, aber jetzt stellen Sie sich mal vor ein Engel, ... da kommt es doch darauf an, daß man das Material vergeistigt" (17).²²⁹

In den Interviews der beiden nächsten Mataré-Schüler wird - und insofern sind Diesbach und Schüllner die vierte und letzte Schülergeneration - das Ende der 'Epoche' Mataré beschrieben.

Diesbach war voller Neugierde und mit hoher Erwartung zu Mataré gegangen, einer Bekanntheit, die damals einen guten Ruf hatte. Mataré enttäuschte ihn (1). Im Bewußtsein, nicht mehr lange an der Akademie zu arbeiten, änderte - so Diesbach - Mataré sein Verhalten den Schülern gegenüber so, daß der Eindruck entstand, er "mußte seinem Image als Hochschullehrer natürlich auch gerecht werden" (2).

Dies färbte auf die Art ab, "wie er mit seinen Schülern... sich ins Benehmen setzte, die er anregte" (1). Diesbach drückt hier eine Distanz aus, die Mataré ein geringes und anderes Engagement unterstellt als in bisherigen Interviews.

Zudem empfand Diesbach, "daß da doch etwas auseinander klaffte" (2), nämlich das immer noch die Lehrinhalte prägende Grundkonzept und die Beobachtung, daß Mataré selbst viel freier arbeitete (2). Die vielen Aufträge, die Mataré abzuwickeln hatte, (1) reduzierten seine Lehrtätigkeit. Kam Mataré zur Kritik, dann "war immer ein großer, ein riesiger Rest da, das war getragen von seiner Persönlichkeit, von seiner Überzeugung, von seiner Glaubwürdigkeit auch als Erscheinung, als Persönlichkeit. Aber es war nicht so sehr intellektuell" (2).

Enttäuschend wirkte auch auf Diesbach, daß Mataré "eben auch nur ein Mensch ist und bestimmte Interessen verfolgte ..." (5), zu denen - so Diesbach - hauptsächlich die Heranziehung der Schüler zur Arbeit an seinen Aufträgen zählt. Diese übten nicht immer große Attraktion aus und halfen hauptsächlich, Geld zu verdienen (3).

Mataré legte nicht oft selbst Hand an (4) und "war kein großer Steinbildhauer" (11). Diesbach urteilt, daß Mataré das "spezifisch bildhauerische Erlebnis" nicht gehabt hat und nur Idee und Planung lieferte.

Neben hoch angesehenen Arbeiten standen Arbeiten, die weniger interessiert zur Kenntnis genommen und nicht unbedingt geschätzt wurden. Matarés klare und einfache Formen wirkten - jedenfalls in Diesbachs Vergleich zu Marini - "eleganter, glatter, blutleerer" (6). Diesbach erinnerte sich an die im Vordergrund stehende Notwendigkeit der Begründung des Tuns, die ihm widerstrebt. Gerade diese von Mataré hergestellte Gesprächsebene wird von Mitschülern positiv hervorgehoben! Sie stellen die Offenheit in anderen Klassen als Grund für Chaos und Orientierungslosigkeit hin (Grimm, 8). Diesbach ordnete Matarés künstlerische Kapazität für höher als seine Vermittlungsfähigkeit ein und kam zur Überzeugung, "daß er gar nicht der große Hochschullehrer war" (5).

Mataré wirkt für Diesbach mehr aufgrund der Persönlichkeit als der Sache. "Dieses Formale war so eine Art Trockenschwimmen. Ein erfreulicher Aspekt war, daß man ihn als Mensch kennen lernte" (9). Mataré ist keine ganz überzeugende Wahl für Diesbach, der anschließend bei Szekessy weiterstudierte (10).

Schüller findet auffällig, daß Szekessy-Schüler, die alles machen konnten, zum Schluß in "diesem Chaos der Möglichkeiten, in dieser Austauschbarkeit und Beliebigkeit" sich an den Szekessy-Stil hielten (3). Anders wirkte Mataré, der "basierend auf einer strengen Grundausbildung dann Freiräume offen ließ" (1). Mataré registrierte sehr interessiert, wenn Schüler nach eigenen Ideen arbeiteten (1). Er legte in den individuellen Besprechungen seine Systematik nach wie vor zugrunde, zeigte aber nicht mehr diese Strenge und Unnachgiebigkeit, mit der er früher das Befolgen der Gesetzmäßigkeiten während der Ausführung durchsetzte.

Die Schüler mit ihren eigenen Ideen verunsicherten Mataré auch (3) und er reagierte mit einem neuen Lehrstil, der Spielräume zuließ (2).

Mataré gewann über den starken persönlichen Kontakt zu den Schülern ihr Vertrauen (1). Damit erreichte Mataré unter den Schülern ein Zusammengehörigkeitsgefühl, "es war so eine Jüngergemeinde" mit einem gewissen "Matarékult" (5). Dieser 'Kult' bildet sich dadurch heraus, daß Mataré eine hohe Anerkennung entgegengebracht wird, die er durch eine überzeugende künstlerische Auffassung und bedeutende Lehrfähigkeit erworben hatte. Das hohe Ansehen steht - nicht nur für die Schüler - gleichzeitig neben einer zunehmend unvollständigen, weil nicht mehr umfassenden Gültigkeit der Auffassungen Matarés (vgl. Heerich, 11). Der Kult besteht nun darin, wie ein von der Gültigkeit Überzeugter aufzutreten.

Matarés Tätigkeit war von "seiner religiösen Grundhaltung" (1) bestimmt, die manchenmal eine "naïve Gläubigkeit" (6) zeigte. Mataré "kümmerte sich weder um Trends, noch um das, was andere machten" (6) und suchte Vollendung (4). Schüller hält die "geistige Einstellung zu dem, was man macht" für "unabdingbar ... notwendig" (11). Entscheidend sei für Mataré der eschatologische Charakter der Kunst gewesen. Schüller folgert: "Und für Mataré war die Plastik noch notwendig. Insofern hat sie eine bestimmte Wahrhaftigkeit ..." (11).

Neue Probleme religiöser Kunst konnte Mataré - so Schüller - nicht mehr aufarbeiten: "Das war eine heile Welt, schön, wunderbar, er als Patriarch, der letzte möglicherweise, aber diese Zerrissenheit, dieses Chaos, dieses Suchen nach neuen Ausdrucksformen, das hat Mataré nicht verstanden. ... es reichte nicht zu den Ansätzen, die sich gleichzeitig in Paris, in anderen Ländern entwickelten, in Spanien, da ist Tapiés besser gewesen oder Richier oder Southerland" (4).

Neben seiner Kunst ist Mataré für Schüller ein bedeutender Lehrer: "Er (Mataré, Verf.) hat durch seine Tätigkeit als Lehrer doch überall, wenn das auch abgestritten wird, ... starke Leute wie Heerich oder Haese oder Beuys oder Spemann gefördert, eigentlich als Hebamme rausgebracht" (7). Daß Mataré dies gelungen ist, liegt gerade im Unterschied zur eingangs erwähnten Szekessy-Klasse: "Und hier bei Mataré, das ist `was ganz Verrücktes, ist folgendes festzustellen, daß durch diese strenge Führung plötzlich jeder aus diesem Korsett rauswollte und daß da Kräfte frei wurden durch eben dieses sein Prinzip" (3). Diese Beobachtung gilt vor allem für die vorausgegangenen Generationen.

Mataré spürte den Wandel in seiner Bedeutung als Künstler zur Lehrerpersönlichkeit selbst: "Er (Mataré, Verf.) erlebte die Häutungen von Beuys und von anderen Leuten, und ich glaube, er spürte auch, daß Beuys zwischenzeitlich eine weitaus größere Bedeutung erlangt hatte als er selber. Ja, ich habe ihn einmal gehört, daß er sagte, das ist mir noch im Gedächtnis, meine eigentliche Arbeit sind gar nicht meine Plastiken, sondern meine Schüler" (3).

Zusammenfassung

Die Aussagen der Schüler zur Person Matarés können kurz zusammengefaßt werden. Durchgehend rief Matarés Persönlichkeit hohe Beachtung hervor. Mit seiner integren geistigen Haltung und künstlerischen Auffassung gab er den Schülern ein überzeugendes Vorbild. Dieses wirkte bei den ersten Schülern als nahezu absolute Richtschnur für die künstlerische Tätigkeit. Bei den späteren Schülern relativierte sich Matarés Überzeugungskraft mit der an Bedeutung und Umfang zunehmenden Erfahrung und Informiertheit der Schüler über alternative Kunstauffassungen und dem wachsenden Umfang des Lernens voneinander. Mit den formalen künstlerischen Grundlagen, die Mataré über seine gesamte Lehrzeit als Kern der Lehre beibehielt, schaffte er eine sachorientierte Gesprächsebene, auf der er plastische Phänomene begrifflich fassen konnte, womit ihm, trotz wechselnder Schülerzusammensetzung, ein Konsens in der Klasse gelang, auf den sich die Gruppenidentität und die Entwicklung der Identitäten der einzelnen mitaufbaute. Mataré erreichte dies durch von Anfang an konsequente Formulierung von Auffassungen und Verhaltensweisen, die selektiv auf die Schüler wirkten, die andere Vorstellungen entwickelt und andere Verhaltensweisen erwartet hatten.

An Mataré änderte sich die Strenge und Unerbittlichkeit, mit der noch die ersten Schüler konfrontiert wurden.

Für Mataré änderte sich die Wirkung der Vermittlung seiner konstanten Lehrmeinung und Kunstauffassung durch die sich erweiternde und verändernde Umgebung.

Sein pädagogisches Verhalten wurde durch das gradlinige Vertreten nachvollziehbarer künstlerischer Gesichtspunkte bestimmt, die aus der eigenen, an tradierten Kunstauffassungen orientierten Arbeit entwickelt wurden. Mataré leitete daraus einen hohen Anspruch an die künstlerische Arbeit der Schüler ab und initiierte zusammen mit einer weitgehend geringen Rücksicht der persönlichen Belange ihr Bestreben und die Fähigkeit zu intensiver eigenständiger künstlerischer Arbeit. Mataré kritisierte erbarmungslos und enttäuschte mitunter, wenn er dabei die Arbeiten durch manuellen Eingriff zerstörte. Mataré begleitete seine Kritik mit möglichst rationaler verbaler Begrifflichkeit und wies den Schülern Lösungsstrategien auf, die als Grundlagen in ihre selbständige künstlerische Arbeit einfließen. Mataré vermied es auf diese Weise, Epigonen zu erziehen.

5.1.1. Schülergenerationen

Die Verwendung der Einteilung in Schülergenerationen ist ein Vorgriff auf ein Ergebnis dieses Kapitels. Denn erst die Durchsicht der Interviews zu Aussagen über Mataré legte nahe, von verschiedenen Schülergenerationen zu sprechen, wie unterschiedliche Erfahrungen der Schüler mit ihrem Lehrer zeigen.

Für die Einteilung wurden Schwerpunkte aus den Interviews zusammengezogen. Die Generationen gehen fließend ineinander über und bilden den Kontext, vor dem Mataré sich als verändernd darstellt.²³⁰

Zur 1. Generation zählen die 'Gläubigen', die sich alternativlos Mataré zuwenden: Sievers, Heerich und Mancke. Bei ihnen erreichte Mataré durch die oben beschriebenen pädagogischen Maßnahmen eine Darlegung der künstlerischen Auffassung, die sich wie ein "Evangelium" ausnehmen konnte.

Die 2. Generation stellen die kritischen, aber von Mataré vollständig überzeugten Schüler Berning, Franke und Grimm, die sich trotz der Schwächen Matarés einen anderen Lehrer nicht vorstellen konnten. Matarés Verhältnis zu den Schülern wurde von ihnen sachlicher gesehen, sie waren Zuhörer und keine 'Hörigen' mehr, denen sich Grenzen von Matarés Kompetenz zeigten.

In der 3. Generation rückte das Arbeiten an Matarés Aufträgen in der Vordergrund. Die Schüler waren fasziniert und reflektierten Matarés Lehrmeinungen vor dem Hintergrund bereits erworbener künstlerischer Erfahrungen.

Es entstand der Wunsch, den Lehrer zu wechseln, und die Schüler berichteten von schwierigen Ablöseprozessen. Zu dieser Generation zählen Haese, Focke, Gutmann, Graner, Winter, Scheffer und Spemann.

Für die 4. Generation mit Diesbach und Schüllner trat Mataré als eine berühmte Künstler- und Lehrerpersönlichkeit auf, die ihrem Ruf gerecht werden mußte. Die Schüler akzeptierten ihn, sahen aber bei anderen Künstlern zeitgemäßere Ansätze, die Matarés Menschenbild als überholt erscheinen ließen.

Die hier gewonnene Einteilung wird im folgenden Abschnitt 5.2. "Schüler" zugrunde gelegt und bestätigt.

5.2. Schüler

Die Auswertung der Interviews zu dem Element "Schüler" in chronologischer Reihenfolge legt die vorläufige Einteilung in Generationen zugrunde und will sie überprüfen.

Die Darstellung jedes Schülers bringt gewisse Wiederholungen mit sich, die für die Beschreibung des Einzelnen wie der ganzen Schülerschaft unerlässlich sind.

Das Augenmerk liegt auf dem Erleben

- der Situation des Beginns und Endes bei Mataré und der Zeit des Schülerseins,
- der Mitschüler bzw. der Klasse und
- der Person Matarés.

Wie die Schüler die Lehrsituation bestehen und mitbestimmen wird ebenso dargestellt und interpretiert wie die Konstituierung der Klasse und die Entwicklung des Einzelnen. Den Hintergrund bieten auch hier die entsprechenden Stellen der ersten vier Kapitel.

Die erste Generation

Sievers suchte sich nach einem Probesemester Mataré aus, von dem er nur ein Holztier kannte, aber wußte, daß bei Mataré mit "Material" (1) gearbeitet wurde: "... die anderen Professoren, ..., die matschten in Ton rum, und dazu hatte ich keine Lust, ich wollte mit Material arbeiten" (1).

Sievers findet im Umgang mit Holz unendlich mühsam - "Wir haben gearbeitet wie die Tiere" (2) -, aber erfolgreich (1f), zu großer Befriedigung, zu Stolz und Auszeichnung. "Wir waren ja ganz stolz ..." (2). Nach den ersten Semestern "wurde dann in der Akademie eine Ausstellung gemacht, und die anderen hatten da alle nur so Tonschmierereien und wir kamen da mit echten Holzarbeiten an. Da wurde im Ausstellungsraum wurden sogar die Fensterrahmen und Türen zugehängt mit Stoff, damit nur unsere Arbeiten aus Holz wirkten. Daß keine Konkurrenz von Holz dabei war" (2). Eine so erlangte Bestätigung für die künstlerische Arbeit wirkt verstärkend und fördert die eigene sowie die Gruppenidentität. Diese Identitäten werden nicht leicht erreicht, sondern über das Aushalten von durch Mataré erfahrenem Druck: "Er hat vernichtende Kritik gegeben, er duldet ja kaum etwas. ... Und so sagte er auch immer, wenn irgendwas war oder irgendeiner ... kam mit was an, das ist nicht das, was wir wollen, tu' das weg. Da war er erbarmungslos. Erbarmungslos" (3). Dies ließ - so Sievers - Beuys und Heerich "beinahe hörig" (3) werden. Druck können die Schüler durch Humor vermindern: "... die (Beuys, Heerich u.a., Verf.) waren auch, wenn er (Mataré, Verf.) raus war, ganz schön kritisch. Wir haben über ihn manchmal sehr gelacht, wir haben sehr viel Spaß gehabt, wenn der Alte draußen war" (8) oder: "Wir haben fürchterlich gelacht darüber (über die mißlungene Problemlösung eines Mitschülers, Verf.), aber auch viel gelernt dabei" (4). Dieser den Druck mildernde und so auch die Klassengemeinschaft fördernde Mechanismus wird noch einmal in folgender Episode deutlich: "... alles war still, der Alte hatte eine ganz strenge Korrektur gemacht, wir waren alle so klein ... Auf einmal hab' ich gesagt, Jupp (Beuys, Verf.), Kunst kommt von Kunstthonig. Haben wir fürchterlich gelacht und seit der Zeit kam bei uns Kunst immer nur von Kunstthonig. Also wir waren richtig, wir waren eine Bande waren wir" (8).

Dieses `Wir'-Gefühl wird als Antwort auf das reglementierende Verhalten Matarés miterzeugt, das Sievers in folgenden Sätzen schildert: "... und haben seine Übungen vollzogen, die er mit uns vorhatte"(1). "Dann mußten wir uns alle ein Stück Holz besorgen, ..." (1) "Und dann

mußten wir ... zeichnen" (1) und "freie Sachen haben wir nie gemacht" (7). Das sich in diesen Sätzen ausdrückende Abhängigkeitsverhältnis der Schüler von Mataré taucht in folgendem, im Interview scheinbar nebensächlichen, Satz wieder auf: "Und wir durften dann unsere Namen nachher hinten in die Truhe reinschneiden" (12). Damit wird den Schülern eine mit der Signatur verbundene Identifikation ermöglicht und dieser Schritt aus der Anonymität dient der Selbstbestätigung. Dies ist als von Mataré vermittelte Gratifikation zu interpretieren, die seine soziale Macht indiziert. Gleichzeitig - da es sich bei dem Identifikationsobjekt um eine Gemeinschaftsarbeit handelt - wird die Gruppenidentität gefördert. Die starke Erinnerung fußt auch auf dem Verkauf der Truhe durch Mataré, womit Sievers sich in die Lage versetzt sah, sein erstes Paar Lederschuhe kaufen zu können (2).

Die Klassensituation und der Lernerfolg zeigen sich für Sievers' Lebensweg als entscheidend: "Ich bin vollkommen davon überzeugt, wenn ich nicht bei Mataré gelandet wäre, hätte ich nachher was anderes gemacht" (3). Diese enorme Erfahrung wird ganz deutlich, wenn er, zur Zeit des Interviews noch in einem Beschäftigungsverhältnis stehend, erklärt: "Aber mein letztes halbes Jahr ist angelaufen und dann bin ich da rausgewachsen, geh' ich in Pension. Und dann fange ich wieder da an, wo ich bei Mataré aufgehört habe" (11). Sievers war nach seiner Schulausbildung Soldat und kam anschließend direkt in die Akademie (8), überzeugt von seinen zeichnerischen Fähigkeiten (1).

Heerich, der noch neben seiner Schulzeit ein kurzes Stipendium für Bildhauerei hatte und Bildhauer werden wollte, mußte auch erst als Soldat dienen und kam wegen einer Verwundung verhältnismäßig früh aus dem Krieg zurück und begann unmittelbar in der Akademie (1f). Heerich kannte nur wenige Abbildungen von Werken Matarés und Mataré nahm ihn, nachdem Heerich einige eigene Arbeiten vorgelegt hatte (2). Heerich und seine Mitschüler "kamen damals aus dem Krieg zurück, es war eine Zeit, die war völlig unbelastet, unvoreingenommen, hatten einen absoluten Wunsch und Wille, uns zu konzentrieren, was unserer Sache sehr entgegenkam, man wurde auch nicht abgelenkt ..." (3).

Dieser Grundhaltung der Schüler kommt Mataré entgegen, dem es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit plastischen Phänomenen geht. Mataré fand "... alle individuellen kompositorischen Dinge zu früh" (4). Durch Mataré erfuhren sie selbst "hautnah" (4) elementare plastische Vorgänge. Dieses Erleben wird durch folgenden Umstand erleichtert, mit dem Heerich sich als jemanden beschreibt, der sich für voraussetzungslos beginnend hält und dies auch von den Mitschülern annimmt: "Wir waren damals alle völlig unbesehene und unbelesene Menschen, die an eine Sache herangingen, die sie noch nie gemacht hatten" (6). In dieser Situation lehrt Mataré mittels Maßwerk und nachvollziehbarer Konzepte, für z.B. das Umsetzen der dreidimensionalen Wirklichkeit in ein flächiges Nebeneinander beim Relief, und kann überzeugen: "... es war ungeheuer einleuchtend ..." (7). Offensichtlich bietet er tendenziell hierarchisierte, elementare Lernschritte an: "Ich meine, das Ganze war so elementar angelegt, daß sich alles schrittweise richtig dosiert eigentlich einen Grund vermittelte, auf dem man weiterbauen konnte. ... Ich habe nie das Gefühl gehabt, es wird mir etwas zugemutet, was ich nicht begreifen kann, oder etwas, was mich kolossal überrascht, sondern es war in der

ganzen Sache eine innere Schlüssigkeit" (7). Diese Erfahrungen Heerichs und der Wunsch nach Konzentration (7) führten, mit der psychischen Situation der Schüler kombiniert, zu folgendem Resultat: Es ließ "das, was der Meister sagte, für uns zur Offenbarung" (7) werden. Dies ist ein Aspekt der Gruppenidentität, deren Beschreibung Heerich mit der Art und Weise fortsetzt, wie sich die verschiedenen Schüler in die Gruppe einbringen: "Wir waren sehr unterschiedliche Temperamente und hatten auch unterschiedliche Neigungen, aber wir waren... uns eigentlich einig ... in der Notwendigkeit, die Bedingungen, die uns Mataré stellte, mit allen Kräften möglichst auszunutzen. Sich ihnen zu stellen, vor allen Dingen nicht auszuweichen, nicht zu kneifen, auch nicht einfach sozusagen nur unwidersprochen alles hinzunehmen, sondern darüber nachzudenken." (9) Heerich war von Matarés Lehre überzeugt (17), blieb lange bei ihm und nahm viele Beobachtungen seines Verhaltens und seine Äußerungen auf, die andere Mitschüler genauso hätten machen können, weil "die alle dabei gesessen haben, sie haben es nur gar nicht mitgekriegt" (21). Es sei "Quatsch" (21), daß er und Beuys Geschichten besonders gespeichert oder gar erfunden hätten. "Ich war nur einer, der am längsten die Wirksamkeit von Mataré als Lehrer erlebt hat" (21). Heerich zeigt eine hohe Sensibilität für Mataré, die dieser so optimal anzuregen weiß, daß Heerich zu folgender Einschätzung kommt: "... so ein Mann wie Mataré, wenn man den nicht gehabt hätte, hätte man sich den für sich zu entdecken gehabt" (11).

Heerich als Schüler und Mataré als Lehrer bilden offensichtlich eine optimale Ergänzung, da Heerich während des langen Schülerschaftsverhältnisses in der andauernden Auseinandersetzung mit Mataré früh einen eigenen Weg entwickeln kann. Heerich berichtet, daß Mataré die Ergebnisse des Weges eigentlich gar nicht sehen wollte. "Er (Mataré, Verf.) ist dann einmal doch gekommen, dann sagte er ganz typisch, wie er das auch vorausgeahnt hatte, hier trennen sich die Geister ..., das müssen Sie selbst verantworten" (8).

Diese Eigenständigkeit geht auf Heerichs Fähigkeiten zurück, denn sie gelingt nicht jedem Schüler. Ohne Namen zu nennen sagt Heerich, es gibt "in der Mataréschule eine ganze Menge, die ich immer irgendwie als Abhängige bezeichne, die aus diesen Gedanken nicht ausgestiegen sind ..." (8).

Mancke begann nach Abitur und Soldat-Sein bei Mataré, den er nicht kannte und nur gehört hatte, "daß man da penetrant exakt wirklich Zeichnen lernen sollte" (1). Mancke erfuhr, wie Mataré lebte, "was er lehrte, gesinnungsmäßig moralisch ..." (1) und "irgendwo so die Klassenarbeitsmoral auch bestimmte" (2). Das Gruppeninteresse wird als einheitliches beschrieben: "Uns brauchte man nicht zu sagen, wir müssen pünktlich morgens ankommen. Wir waren alle vor der Zeit waren wir da, allen voran Erwin Heerich, der putzte erst mal den Stall aus, also das war ... eine Klassentugend, möchte ich sagen" (9). Mataré verlangte von den Schülern, sich die Kunst intensiv zum Lebensinhalt zu machen. "Vom frühen Anfang morgens und späten Aufhören und möglichst noch davon träumen" (2). Die Schüler können diesem Anspruch folgen und eine gemeinsame Identität entwickeln, weil Mataré Kunst nicht als subjektiven, emotionalen Ausdruck, sondern als etwas Objektives (2) darstellt und bei der Betrachtung von Kunstwerken mittels Maßwerk und Proportionierung faszinierende, fruchtbare Momente der Erkenntnis auslöst. Diese veranlaßten Mancke, nächtelang Anschauungsmaterial zu untersuchen (4). Diese Gesetzmäßigkeiten entbehren aber einer durchgehenden Rationalität - "das wurde sozusagen Gesinnungssache, das ist was Wesentliches" (4) - und lösen das Gefühl aus, sie oktroyiert zu bekommen, wo sie nicht durch Einsicht lernbar sind. "... es war ja ein Aufstülpen, es war ja kein freies Finden wie in einem

Seminar irgendwie, wo eine Sache sich entwickeln kann aus der Mitarbeit aller, sondern es war die Aufstülpung eines Prinzips" (8). Ein Mitschüler, Dangela, erlebte das so stark, daß er - laut Mancke - einmal eine Arbeit, die er fertig gestellt hatte, Mataré überreichte mit der Bemerkung, sie sei nicht von mir (Dangela), sondern von ihm.

Dieses passive Aufgestülpt-Bekommen - was bei Heerich als Konsens der Schüler, die gebotenen Bedingungen optimal zu nutzen, beschrieben wird und bei Sievers zur Bezeichnung "Bande" führt - trägt einen Anteil zur Gruppenidentität bei. Ihre Stärke wird aus Manckes Einschätzung der Klassengemeinschaft deutlich: "Ja, es war also eine, ich möchte sagen, für uns, die wir in dieser ersten Gruppe zusammengefaßt waren, kann ich das Wort auch vom tieferen Aspekt her auch wirklich nehmen, Schicksalsgemeinschaft" (7).

Mancke verließ die Gemeinschaft, um nach anthroposophischer Auffassung in der Eifel zu leben. Er hatte von der Akademie "irgendwo genug. ... Ich habe gesagt, ich weiß jetzt, wie es nicht geht" (11). Mancke hielt damals die Gesetzmäßigkeiten der Vergangenheit zugehörig. Er war dankbar, daß er sie in ihrer Konsequenz durchleben konnte (11). Diese Erkenntnis und die Erfahrungen in der Klasse sind für Manckes Identität bestimmend. Er kommt nämlich zu dem Schluß, "es war ein wesentlicher Teil des eigenen Lebens, gar nicht des künstlerischen Lebens nur, sondern des wirklichen Menschenlebens, diese kurzen Jahre" (12).

Diese Interviews aus der ersten Schülergeneration zeigen die starke Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, sich nahezu vorbehaltlos Matarés Einfluß zu stellen.

Gemeinsam ist den Schülern der starke Einfluß auf ihre Identität und das Erleben der Gruppe. Die Schüler betonen gleichermaßen eindeutig die Bedeutung der Zeit bei Mataré.

Die Interviewten waren alle mehr oder weniger direkt aus dem Soldat-Sein in die Akademie gekommen und hatten keine bestimmte künstlerische oder handwerkliche Ausbildung durchlaufen.

Da in den Interviews auch nicht andeutungsweise von Differenzen innerhalb der Schülerschaft gesprochen wurde, ist vorstellbar, daß Melzer, Dangela, Allendorf, Beuys und Kortenbach nicht grundsätzlich widersprechen würden.

Die zweite Schülergeneration

Die zweite Schülergeneration spürt den Druck Matarés - genau wie die folgenden Generationen - noch deutlich, unterliegt ihm aber nicht mehr in der Weise wie die erste Generation.

Berning - "ich bin ursprünglich Malerin" (1) - studierte bereits an der Akademie und interessierte sich für Mataré, "weil Mataré eben auf dem Standpunkt stand, daß man alles im Leben künstlerisch gestalten kann. ... Das fand ich also einfach zukünftig" (1).

Berning sieht ihren Zugang mehr über die geistige Haltung als über die Bildhauerei und erlebt Mataré auf der Ebene der persönlichen Beziehung.

Ihre Aufnahme gestaltet sich unkompliziert: "Ich habe gesagt, ich möchte gerne zu Ihnen, Herr Professor" (1). Sie fehlte gleich einen Tag und sollte deshalb wieder gehen. Sie konnte ihr Bleiben erbetteln, in dem sie Mataré in Verlegenheit bringt, der sein zunächst aufgabenorientiertes Verhalten (Rauswurf) hinter sozial-emotionales Verhalten stellt. "... da wurde er

ganz verlegen und zupfte immer so an meinen Kragen und schenkte mir ein Stück Seife, die damals eben sehr rar war, und dann war ich aufgenommen. Dann durfte ich ihm einen Tag seine Kühe drucken helfen auf so einer ollen Maschine" (1). Sie erhielt keinen Abzug als Lohn, wie sie hoffte. Berning versteht dies als eine Form von Matarés Strenge und lastet, um die Strenge nicht ganz so stark erscheinen zu lassen, die Mühe der Maschine an. "Aber er hat mir keines davon geschenkt, obwohl ich da wirklich geschwitzt habe. Das war ein Urvehikel, diese Druckmaschine" (1).

Matarés Strenge mildert Berning ab, indem sie ausweicht: "Er (Mataré, Verf.) war ja sehr streng eigentlich. Wir sollten wirklich, wir mußten eigentlich immer da sein, das waren wir natürlich nicht, ..." (1). Wenn Mataré in der Akademie gewesen und wieder heimgefahren war, "wußten wir auch, ... dann ist er also heute nicht mehr da und dann gingen wir sofort an den Rhein oder machten irgendwas anderes. Wir klüngelten auch ..." (1). Dieses nicht ganz konforme Verhalten zeigte Berning auch im Umgang mit den Inhalten. "... etwas dogmatisch war er (Mataré, Verf.) mit seinen Maßwerken, aber die umgingen wir alle, außer Heerich" (2). Im Zusammenhang mit Äußerungen wie "ich war kein frommer Schüler, absolut nicht" (10) und "Wir haben nicht so sehr viel gemacht. Ich war nicht so fleißig" (3) wird das 'wir' im Sinne einer stimmenden Interpretation des lebensgeschichtlichen Abschnittes wichtig und zeigt eher individuelle Ausweichmöglichkeiten als allgemeines Gruppenverhalten an. Dies verdeutlicht nochmals der Satz, der sich auf den Umgang mit den Maßwerken bezieht: "So machten wir das nicht. Wir machten, ich machte es jedenfalls und die anderen auch, die machten einfach einen Entwurf ..." (2). Bernings Erinnerung an die intensive Klassengemeinschaft ist nur zum Teil an ihr eigenes Handeln in der Klasse gebunden, und beinhaltet Reaktionen von außerhalb: "wir waren irgendwie alle miteinander im Gespräch, da waren nicht irgendwie welche Grüppchen da oder so. Wir fühlten uns natürlich auch stark zusammengehörig, weil wir in der Akademie ja etwas isoliert dastanden. Die anderen machten immer so ihre Sprüche über uns, einsam blähen blaue Kühe kalte Bäuche ..." (4).

Durch die individuellen Schüler waren sie "eine sehr extreme Klasse" (3). Mataré fördert in der Klasse einen Zusammenhalt, indem sich die Schüler für die von Mataré verlangte Semesterarbeit zusammentun müssen. Dabei erfahren die Schüler eine Konsens stiftende Einsicht in die Notwendigkeit von Gesetzmäßigkeiten (3f). Diese Gesetzmäßigkeiten zusammen mit der Verantwortlichkeit dem Kunstwerk gegenüber hält Berning für "mit das Wesentlichste" (3) und es ist ihr "eigentlich sehr interessant, daß man später im Leben da so viel von ihm hatte" (8). Daneben erlebt Berning die Klasse als identitätsfördernd: "... diese ganze Zusammenstellung der Klasse, das war einfach die interessanteste Klasse, die überhaupt jemals an der Akademie gewesen war, in der Zusammenstellung. Das war ja damals schon ein ziemlich staubiger Haufen" (8). Keiner wäre zu einem anderen Professor gewechselt, so Bernings Auffassung, "man wäre lieber Schuster geworden" (10).

Diese Identität der Gruppe geht nicht nur auf Matarés Anregung zurück, sondern auch auf Heerich. Er förderte die Auseinandersetzung um die Gesetzmäßigkeiten und war "derjenige, der sich konsequent an das hielt, was der Alte sagte und auch verbissen vertrat. Und wenn wir mit jemand Krach kriegten, dann nicht mit dem Alten, sondern mit Erwin. Erwin vertrat es verbissen" (7).

Berning hatte, bevor sie zu Mataré wechselte, ein Jahr Malerei an der Akademie, davor ein Jahr Studien in Prag und in einer Grafikklassse in Münster absolviert (1,8). Sie wandte sich bald nach Studienende wieder der Malerei zu (12).

Franke hatte vor seiner Einberufung bei Edwin Scharff studiert und kehrte aus dem Krieg in die Akademie zurück (1), wo er zunächst bei Enseling anfang. Davon völlig unbefriedigt, wandte er sich Mataré zu, weil es ihm dort möglich war, religiöse Kunst zu arbeiten. Der Wechsel von Scharff zu Mataré fiel schwer und gelang Franke erst, als ihm "das innere Verständnis für das Maßwerk als Formgrundlage ... aufgegangen war (2)". Franke gewinnt aus diesen fruchtbaren Momenten weitreichende Erkenntnisse: "... durch Mataré war ich in der Lage, unabhängig auch von den Materialien, mich in jede Aufgabe reinzudenken ..." (1). Dieses Problemlöseverhalten mit den Gesetzmäßigkeiten gehört zu den Grundlagen, die Franke gelernt hat (1). "Und davon profitiere ich heute noch. Das ist zeitloses Wissen, das ein Künstler haben müßte" (1).

Franke lobt Matarés Unterricht, der stark von den Mitschülern mitgeprägt war: "Es war alles besser als in den anderen Klassen" (7) und: "... eine sehr schöne Zusammenarbeit, ein gegenseitiges Anregen und Stützen" (3). Franke erinnert sich an die Auffassungen von Mataré und den Klassenzusammenhalt als überzeugend. Auch die Schüler der anderen Klassen "kamen zu uns herüber, um sich im Gespräch Rat und Anregung zu holen" (3). Dies widerspricht zwar der noch bei Berning geschilderten Isolation der Mataréklasse und ist eventuell eher Frankes Selbstverständnis oder seiner individuellen Erfahrung zuzuschreiben, bekräftigt aber die Schilderung der Klassengemeinschaft, für die gilt: "Jeder Schüler war doch Individualist und wenn er sich auch zeitweise von Mataré führen ließ, einführen ließ in die Formgesetze, so verfolgte er doch innerlich sein eigenes Ziel ..." (4) und vertrat - so ist wenigstens für Franke zu ergänzen - seine eigene Auffassung von zeitgenössischer Kunst. Diese lehnte Mataré ab, was Franke als Einseitigkeit Matarés kritisiert (4). "Wir hatten immer noch unseren kritischen Standpunkt auch ihm (Mataré, Verf.) gegenüber bewahrt ..." (5).

Die Einwirkung auf die personale und soziale Identität geht aus der Verarbeitung von Enttäuschungen hervor, die während der Arbeit nicht ausbleiben. "... dann brauchte man erst wieder eine Zeit, um sich zu fangen oder wieder neu einzustellen. So haben wir natürlich auch mal gebummelt, sind ins Museum gegangen und haben Ausstellungen besucht" (7). Solche institutionellen 'Nischen' erwähnt auch Sievers: "Zwischendurch haben wir auch mal Messer geschliffen, oder draußen im Garten gesessen und uns über ganz andere Dinge unterhalten, wie wir einen Sack Rhabarber kriegen könnten oder Carepakete abholen, wir hatten ja Hunger" (Sievers, 5f). Hier werden Regenerationsprozesse angesprochen, während bei Berning ein Ausweichen interpretiert wurde.

Grimm kam von der Malerei zu Mataré, weil er erkannt hatte, "daß das mit Mataré ein System hatte oder sagen wir mal Richtlinien ..." (1). Diese vermißte er bei den Malern, und Farbe wurde ihm "zu eitel, zu gefällig ... zu klebrig, zu schmierig ..." (1).

Mataré nahm ihn aufgrund des in einer modellierten Vase gezeigten Formgefühls und "Mataré nahm auch nur Schüler an, wo er wußte, die sind begabt ..." (1). Diese Selbsteinschätzung als Begabter erleichtert Grimm das Lernen. Er kann sich noch "entsinnen, daß das eine sehr schmerzhaft Sache war, daß man sich unheimlich gequält hat ..." (5), weil so einfach das Lernen nicht war. Grimm lernte viel von Mitschülern (5). Das zeigt wieder den Zusammenhalt der Klasse und den Konsens, der aber den Arbeitserfolg nicht garantiert, da keine Rezepte weitergereicht werden konnten. Die Kritik durch Mataré erlebt Grimm durchaus als schmerzlich. "Denn das Kaputtmachen hat zwar sehr weh getan, aber auf der anderen Seite hat's einen dann wieder ein Stück weiter gebracht" (7). Das Überwinden dieser Enttäuschungen fließt in die Identitätsentwicklung ein: "Bei ihm (Mataré, Verf.) da konnte eigentlich nur einer bestehen, wenn er wirklich was konnte oder wenn er die Zähigkeit hatte, sich durchzusetzen" (8). Hier wiederholt Grimm einen Aspekt, den er schon bei der Aufnahme

durch Mataré aussprach, und der in das Selbstverständnis als Künstler eingeht: Auch wenn die Kritik wirkte, "wie wenn man die Eingeweide rausgeholt kriegt" (11), kann man einen Begabten nicht "kaputt" machen, "der fällt immer wieder auf die Füße" (8). Das Ergebnis der Studienzeit ist dann auch, daß "man eine Grundlage mitbekommen hat ..." (16), von der Grimm "überzeugt" ist, "er wäre sicherlich nicht so weit gekommen in der Kunst", wenn er sie nicht hätte (16). "Und die Mataréschüler waren ja auch so vielseitig ausgebildet, da kam immer wieder 'was Neues, das wurde immer in diesen Unterricht mit hineingenommen" (22). Die Schüler erhalten vielfältige Kompetenzen²³¹ und bewahren sich ein kritisches Potential. "Er (Mataré, Verf.) sagte immer, sich einem großen Denkverband anschließen - das war nicht meine Sache" (11).

Die Einschätzung eines Teils von Matarés Kunst als "kunstgewerblich", als "gegen die Plastik", als "Manier" (3) zeigt die Distanz, mit der die Schüler, zumindest Grimm, Mataré betrachteten. Über die mangelnden technischen und Materialkenntnisse, die Grimm enttäuscht haben, wurde schon in 5.1. berichtet.

Auch das Bild der so fest geschlossenen Schüलगemeinschaft wird durch Grimm etwas aufgelöst und gilt noch "im Großen und Ganzen" (12), weil Schüler sich auch weniger kollegial verhielten und Neid (12) auftauchte.

Diesen Interviews aus der 2. Schüलगeneration ist eine aufkommende kritische Distanz Mataré gegenüber zu entnehmen. Seine strengen Gesetzmäßigkeiten und die Verantwortung der Kunst gegenüber wird noch als ausgesprochen hilfreich, orientierend und grundlegend angesehen, aber es zeigen sich schon Lücken, die aufgrund von vor der Zeit bei Mataré gemachten Erfahrungen ihn nicht als alles umfassend Wissenden und Könnenden erleben lassen. Dadurch mindert sich der noch bei den ersten Schülern zwingende, von der Sache Kunst ausgehende Druck, für Berning mindert er sich sogar so weit, daß sie mit Mitschülern erst auf Bitten und Flehen von Mataré hin eine Gemeinschaftsarbeit fertigstellt und nicht, weil sie von der Arbeit überzeugt war (Berning, 11). Schüler reflektieren zunehmend Matarés Angebot. So können sie sich auf Mataré einlassen und die eigene Individualität wahren (Berning, 6; Franke, 4).

In den Interviews der Schüler findet sich neben Aussagen zu fundamentalem Erkenntnisgewinn und Identitätsaufbau eine Betonung der Nutzung von 'Nischen' und eine Kritik an manchen Verhaltensweisen Matarés. Diese behalten aber das Gesamtbild einer hervorragenden Künstler- und Lehrerpersönlichkeit noch immer bei und lassen es nur weniger verklärt und weniger idealisiert erscheinen. Die Vorstellung, nach Mataré noch zu einem anderen Lehrer wechseln zu können, wird für undenkbar gehalten.

Die dritte Generation

In der dritten Generation sprechen Schüler Alternativen zu Mataré an und Vorerfahrungen und Vorstellungen der Schüler relativieren seine Auffassungen zunehmend.

Haese kam, wie Grimm und Berning, von der Malerei, die er bei Prof. Goller²³² an der Akademie studierte, zu Mataré, der ihn aufgrund von Zeichnungen genommen hat. Bekannt

war Haese Matarés Ruf als Lehrer und "man spürte, da konnte etwas vermittelt werden" (1). Haese meint zwar, "so ganz sachlich war es ja nie" (1), und es "hing ja immer von der Stimmung ab", ob die Gespräche über die Arbeiten "etwas tiefer" gingen. Dies, so Haese, hing von vorzeigbaren Arbeitsergebnissen ab, denn "über völlige Ratlosigkeit konnte man eben nicht sprechen" (1). Diese Ratlosigkeit, in die man sich als Schüler begab, hatten sie selbst zu verantworten (5) und so sah man - Haese zumindest - sich ständig auf der "Suche nach einer halbwegs endgültigen Lösung, die Mataré eben auch in Ordnung fand". Und die Suche "... war eigentlich der Weg, auf dem man lernte" (3). Für erfolgreiches Lernen, für Suchen nach Problemlösungen, kam es für die Schüler darauf an, die hoch gesteckten Ziele zu erkennen und sich zu eigen zu machen (2). Der Lernerfolg steht hier in engem Zusammenhang mit der Übernahme von Matarés Zielen, d.h. Ideen, also letztlich der Anpassung an seine Normen. Die Ziele werden durch die Äußerungen Matarés angegeben. Seine Formulierungen waren "immerhin viel mehr, als alle anderen gesagt haben" (2). Zum anderen wird die Identität gefördert durch den ständigen Versuch, "eigentlich zwischen den Zeilen" zu verstehen (2), sich hineinzudenken und zu akzeptieren. Denn Mataré "hatte ja auch nichts Klares an die Hand gegeben", was einem "Patentrezept" (2) gleichgekommen wäre. Haese als Suchender findet bei Mataré Orientierung und Lösungen für Probleme, die ihn im richtigen Maß forderten. "Es war nichts zuviel, es war immer gut" (4). Neben diesem motivierenden 'optimalen Niveau' wirkt für Haese verstärkend, daß sich sein Lernen zu einem Großteil an den Arbeiten vollzieht, die er im Auftrag Matarés ausführt. "In der Zeit habe ich eigentlich wenig Selbständiges gemacht. Ich war ausgesprochen ausführendes Organ" (3).

Die Schüler pflegten "ein sehr, sehr kameradschaftliches Verhältnis" (3), trotz des Altersunterschieds und der Kriegserfahrungen der Älteren (3). "Aber das war überhaupt keine Diskrepanz. Das war eine sehr gute Zusammenarbeit" (3). Dies verweist nochmal auf den charakteristischen Konsens in der Gruppe, die "sich doch mehr als eine eingeschworene Gemeinschaft [fühlte], die von den anderen im Grunde genommen gar nichts erwartete, weil das alles zu schwach war. Also insofern, naja, ich will nichts sagen, naja, man fühlte sich eben doch ganz gut" (3). Diese identitätsfördernden Erfahrungen sind erfolgreich. "Ja, absolut. Das war einfach meine Zeit, die war einfach wichtig ... im Nachhinein muß ich sagen, sie war Voraussetzung für das, was ich heute mache, wie ich es mache."(10) "All' das, was ich dafür (die heutige künstlerische Arbeit, Verf.) im Hintergrund habe, das ist alles aus der Zeit mit Mataré. Das war meine Lehrzeit gewesen" (10).²³³

Bemerkenswert ist, daß diese grundlegende Lehrzeit die eigene Entwicklung in eine andere Richtung als die des Lehrers ermöglicht und im Grunde dazu anregt.

Der Gruppenkonsens reicht in seiner Stärke offensichtlich nicht aus, das Arbeitsverhalten aller gleichmäßig stark zu fördern. Während in der 2. Schülergeneration noch das Fehlen einzelner von Mitschülern entschuldigt wird²³⁴, scheint nun die Zahl der Fehlenden oder Verspäteten eine neue Qualität zu erreichen: "Wenn Mataré dann kam und die Klasse war leer, hing der Haussegen schief, das paßte ihm nicht. Mit Recht" (5). Matarés soziale Macht oder die Gruppennorm können die Einsicht der Schüler - "Es gehörte sich so, daß man da war" (5) offensichtlich nicht mehr in entsprechendes Verhalten überführen.

Focke beginnt seine Antwort auf die Frage nach typischen Tätigkeiten Matarés mit: "Ja, erstens, Mataré war immer pünktlich da. Um halb elf war der da, und wenn wir dann nicht da waren, war er fuchsteufelwild. Es war schon eine sehr strenge Sache" (1). Soweit wird hier

Haese bestätigt. Die aus Fockes Erzählung zu ziehende Charakterisierung der Lehrsituation mit ihrer Wirkung auf die Schüler wird erst aus dem Zusammenhang des Satzes über "eine sehr strenge Sache" mit Fockes Absichten und Erfahrungen deutlich: "Ich kam aus dem Krieg, ich ... wollte nicht mehr in den Zwängen sein, wie ich im Krieg war, das hatte ich mir geschworen, und dann hab' ich Bildhauerei gemacht" (1). Zunächst, nach der russischen Gefangenschaft (5), lernte bzw. arbeitete er zwei Jahre bei einem nicht näher bezeichneten Bildhauer und studierte sechs Semester auf der Werkkunstschule in Münster. Focke sah zu der Zeit Arbeiten von Mataré und beschloß daraufhin, zu ihm zu gehen. "... ich denke, das ist der Meister, der mir noch 'was beibringen kann" (1). Er wurde aufgrund von Fotos seiner Arbeiten angenommen. Er erlebte die den ersten Aufgaben zugrunde liegenden Konstruktionen als eine sehr aufschlußreiche, eröffnende Erfahrung (2). Nach fünfjähriger Beschäftigung mit Kunst und trotz der Absicht, sich Zwängen nicht mehr unterwerfen zu wollen, blieb Focke bei Mataré. Denn hier führt die Konfrontation mit Disziplin und Gesetzmäßigkeiten zu grundlegenden Kenntnissen und Einsichten. "Ich kann nur generell sagen, daß mich Mataré sehr viel gelehrt hat ..." (3). Diese Erfahrungen erwirbt Focke nicht problemlos.

Sie lassen sich als Schikane beschreiben. Das Durchlaufen des niedrigeren Status erhöht die Attraktivität der neuen Position 'Mataré-Schüler'.²³⁵ "Ja, fast tierquälerisch war das. In diese Richtung reinzudenken. Das war ja eigentlich nicht menschlich" (9). Die neue Position scheint nur erreichbar, indem die Normen der Gruppe übernommen werden, womit eine Modifikation der Identität einhergeht. Der Aufbau des angegriffenen Selbstverständnisses ist mühevoll. Nach Focke liegt das daran, "weil man ja auch nie wußte", wie die Lösung sofort zu finden war, denn "dann hörte man einmal die Richtung und einmal die Richtung und war ganz konfus dann" (9). Den nötigen Halt liefert die Klassengemeinschaft, in der das Voneinander-Lernen (3) hilfreich, anregend und vor allem erfolgreich umfassend ist, auch in Bezug auf die Identitätsentwicklung. "Als Mataréklasse war man immer von den ganzen anderen Studenten angesehen. Da zu sein, das war schon eine Sache. Insofern, weil wir auch viel mehr wußten, als die anderen" (4).

Es zeigte sich nämlich - und das ist das Motivierende am Lernerfolg und somit das Verhalten Stärkende -, daß "man erstensmal vieles besser bewältigt als andere ..., weil man von dem, was er uns gelehrt hat, die Sachen auch anfassen kann und richtig anfassen kann" (6). Um dem 'Tierquälerschen' an der Kritik, die mitunter die Arbeit zunichte machte, "worum man sich den ganzen Tag drum gequält hat" (2), zu entgehen, fertigte Focke auch im Stillen nach eigener Vorstellung Plastiken und zeigte das Endergebnis. Zu Matarés Reaktion darauf äußerte er sich nicht. Focke entzieht sich, da er sich nicht ganz aufgeben kann und will, Matarés absolutem Anspruch, dem nicht mehr kritiklos gefolgt wurde. "Ich wollte mal zu Coester, dem Grafiker, ... da sagte er, können Sie ja da hingehen, aber wenn Sie bei mir was lernen wollen, dann bleiben Sie bei mir und gehen Sie nicht woanders hin. Da war er ganz böse" (3).

Matarés Überredungsversuch zeigt, daß er den Schüler emotional zu überzeugen sucht, wo bisher die Lehrinhalte genügten. Aber die wachsenden Vorerfahrungen lassen die Schüler auf die Idee kommen, sich nach alternativen oder zusätzlichen, weniger 'quälenden' Lehrern umzuschauen. Noch kommt es nicht zum Wechsel, und die Schüler bleiben in der Mataréklasse. Bernings Überzeugung, nach Mataré zu keinem anderen mehr zu gehen (Berning, 10), scheint einer normativen Haltung zu entsprechen.

Gutmann hatte bei Wilhelm Gerstel in Freiburg studiert, wo ihm aber durch ständiges Arbeiten von Akt und Portrait mit der Zeit das Naturstudium "etwas verleidet" (1) war und er sich nach einem anderen Lehrer umschaute. "... ich wollte speziell zu Mataré" (1). Mataré nahm ihn. "Mataré kam ... jeden Tag so zirka um 9 Uhr ... und hat sich sehr geärgert, wenn da

nicht alle da waren" (1). Diese Präsenz war erwünscht, weil nur so alle bei der Korrektur an den einzelnen Arbeiten der Kommilitonen lernen konnten und "das war sehr interessant und lehrreich" (1). Der damit erreichte Konsens über künstlerische Auffassungen führte auch zu einer gewissen Sonderstellung der Klasse. "Wir waren ganz isoliert" (7). "Man war als Mataréschüler sehr selbstbewußt und die meisten fanden sich irgendwie als was besseres als die anderen" (7). Das Verhalten der Schüler ist entsprechend gemeinschaftlich orientiert. "Die Schüler waren untereinander sehr freundlich und hilfsbereit, alle. Ich kann mich nicht erinnern, daß da mal irgendwo ein Streit war, gab es nie. Waren alle sehr kollegial" (6). Eventueller Ärger über Kritik an der eigenen Arbeit wird offensichtlich nicht direkt in die Gruppe getragen, sondern verdrängt und überspielt. Die Schüler "haben da ihre Witze losgelassen, ihre Sprüche über Mataré, auch oft mit gewisser Ironie oder Spott" (3).

Gutmann bewahrte sich eine gewisse Distanz zu Mataré durch seine Vorkenntnisse "und hatte insofern von Gerstel auch schon ein bißchen einen Blick für 'was anderes noch" (4). Gutmann "war am Anfang nicht so ganz hundertprozentig überzeugt" (4) und wollte auch deshalb zu Zadkine nach Paris wechseln, um noch mehr zu lernen. Denn bei Mataré, und das habe Beuys ihm damals auch bestätigt, könne er nach Maßwerk, Relief und Vase nichts Neues mehr erfahren (4). So bleibt die für den Lernerfolg entscheidende Übung: "... es ist tatsächlich wahr, ich konnte kaum 'was Neues hören, nur daß man sich in der Anwendung dann geübt hat, ..." (5). Dies brachte für Gutmann zwei - zeitlich auseinanderliegende Erkenntnisse mit sich. Später, als er seine Brunnen baute, hat er auf die Mataréschule zurückgreifen können und es zeigte sich das grundlegend Gelernte (5). Zunächst, am Studienende bei Mataré - Gutmann ging nicht mehr zu Zadkine oder einem anderen -, kam er sich durch die gründliche Übung mit den Gesetzmäßigkeiten wie ein Rezeptanwender vor. "... es ging mir da psychisch sehr schlecht. Diese Lehre, wie man eine Plastik macht oder wie man ein Relief macht mit dem Maßwerk, mit dem Sechseck, dem Viereck, dem Fünfeck. Man wußte dann, was man machen mußte, um 'was Bestimmtes zu erreichen. Man kam sich vor wie ein Bierbrauer, der wußte, wie man gutes Bier macht... Auch das Intellektuelle war mir irgendwie verleidet" (9). Gutmann entflieht diesem Dilemma nach Kamerun und schreibt dort einen langen Brief, in dem er seine Erfahrungen als Mataréschüler reflektiert.²³⁶

Graner findet sich auch dem Problem des starken Lehrers gegenüber: "Der Vorteil seiner (Matarés, Verf.) Kapazität ist sicher sehr groß gewesen." Aber: "Der Nachteil war wohl, daß wir alle ... kleine Matarés wurden und es haben eigentlich fast alle dann einen Verselbständigungsprozeß durchmachen müssen, der für viele nochmal sehr hart war" (3). Die das 'nochmal' begründende Schwierigkeit für Graner war das sich auf Mataré Einlassen nach einem zehensemestriigen Studium der Bildhauerei in Dresden. Aus politischen Gründen verließ Graner die DDR und wollte, in Kenntnis von Arbeiten Matarés, "sein bildhauerisches Werden dann bei ihm vervollständigen" (1). Mataré nahm ihn und Graner führt als Hauptgrund an: "Er brauchte damals gerade Leute, die in Stein arbeiten konnten und ich war Steinbildhauer" (1). Die großen Anfangsschwierigkeiten bestanden in der Bewältigung der völlig anderen plastischen Auffassung. Gemessen an den "Vollblutbildhauern" (5) in Dresden, "etwa in Richtung Maillol oder Rodin" (5), arbeitete Mataré "sehr ornamental, dekorativ" (1). Die aufwertende Selbstdarstellung, wegen steinbildhauerischer Fähigkeiten genommen worden zu sein, geriet mit der abwertend wirkenden Nichtanwendbarkeit der künstlerischen Kenntnisse in Konflikt. "Was mich dann eigentlich wieder versöhnt hat, war die Methode bei ihm." Man begann in heilsamer Weise von vorne und "dort kam dann auch wieder diese Methode, wo diese Gesetzmäßigkeiten für ihn und für uns die Gesprächsebene bildeten" (1). Dieser Konsens machte Lernen erst möglich: "Dieses Muster der Gesetzmäßigkeiten sprach sich bei den

Schülern rum. Das heißt, man lernte von denen, die vorher da waren und das Spielchen gespielt hatten und stellte sich seelisch - moralisch ein bißchen darauf ein" (3). Graner bagatellisiert diesen Prozeß, der aber seine Wirkung nicht verfehlt hat. Graner brauchte nach Studienschluß wenigsten fünf Jahre, um zu der zeitgenössischen Kunst eines Calder z.B. eine "Affinität" zu finden (7). In der Klasse herrschte nämlich eine "mataréisch elitäre Borniertheit... Alles andere, was so nebenher wuchs, wurde eigentlich wenig ernst genommen" (6).

Die starke Verinnerlichung der Gesetzmäßigkeiten entstand durch das Arbeiten für Mataré, das ihm "immer geblüht hat" und "unheimlich lehrreich" war, "wenn man merkte, warum will der das so oder so haben" (6). Diese Bemühungen setzten, wie oben angedeutet, folgendes voraus: "Ich mußte mich völlig neu einstellen, ..." (9) Nach dieser 'Neueinstellung', dieser Umbildung eines Teils der Identität, folgte nach Studienschluß die Abnabelung (6). "Mein Freischwimmen war sehr, sehr schwierig." In der Folgezeit hat Graner nicht viele Aufträge ausgeführt (13). So ist Graner auch der einzige Schüler, der eine grundlegende Bedeutung Matarés für sein eigenes Arbeiten nicht ausspricht. Ob die geringe plastische Tätigkeit von nicht geglücktem 'Freischwimmen', d.h. z.B. von nicht gelungener Synthese beider Ausbildungen abhängt, geht aus dem Interview nicht direkt hervor, liegt aber nahe.

Winter, der von der Zeit bei Mataré sagt, "das ist ja alles, worauf ich aufbaue" (10) und "ich schöpfe noch immer aus dem, was ich da gelernt hab" (13), betont die grundlegende Bedeutung. Er mutmaßt zwar, daß "die "Arroganz der Mataréschüler" (8) keinen anderen Künstler bzw. Lehrer als besser erscheinen ließ, "obwohl man bei anderen bestimmt noch was gelernt hätte" (8). Winter bedauert nämlich, daß Plastiken herzustellen eigentlich nicht gelehrt wurde und Mataré selbst über "Handschmeichler" und "Nippessachen" (5) kaum hinauskam. Eine Marini-Ausstellung begeisterte Winter - und andere Schüler - dagegen sehr, vor allem sah er Mataré bestätigt (7), der aber Marinis Art und Weise ablehnte. "Und das hab' ich ihn sagen lassen, bin aber bei meiner Meinung geblieben. Er konnte ja nur als Mataré arbeiten und nicht den Marini gutfinden" (7). Dieser Kritik an Mataré stand die Überzeugung von Matarés Auffassung gegenüber. "Wir haben also alles sehr erst genommen, was der Mataré gesagt hat" (2). Für Winter war entscheidend und lehrreich, in gegenseitiger Kritik zwischen den Schülern an Hand der Gesetzmäßigkeiten voneinander zu lernen (2).

Das Verhältnis der Schüler war "an und für sich ein gutes" (4). Nur - und das wird hier ein einziges mal erzählt - ließ man Gehässigkeiten mitunter auch an Mitschülern aus. "... und wenn sich natürlich einer eine Blöße gab oder eine Schwäche gezeigt hat, dann wurde da feste drauf rumgehackt" (4). Ein Schüler hat so darunter gelitten, daß er auch Diskussionen in der Mensa ausgewichen ist und sich alleine gesetzt hat (4).

Winter, aus einer Bildhauerfamilie kommend, hatte vor Mataré bei Emmy Roeder in Mainz studiert und in der Werkstatt seines Vaters gearbeitet. Er hat dort "alle möglichen Techniken, aber vorwiegend keramisch gearbeitet" (1). Winter "fand wohlthuend revolutionär", einen Löffel als formale Aufgabe zu sehen und die "von Kindesbeinen an" entwickelte "bildhauerische Arroganz" (3) abzulegen. Vorteil der Methode Matarés war, daß "man darüber reden konnte und diese ganzen gefühlsmäßigen Dinge einstweilen außen vor blieben" (3). Bei den Korrekturen wurde "unendlich viel" gesprochen, aber letztenendes nichts Konkretes an die Hand gegeben, man mußte sich einstimmen lassen (2). Wörtlich nehmen hätte dazu geführt, "dann wieder gegen die Wand" (4) zu laufen.

Auch diese Beschreibung zeigt, daß in der Mataréklasse trotz der Vermittlung von Gesetzmäßigkeiten und der Durchführung - "ganz strenge Exerzitionen ... hat er mit uns exerziert" (2) - keine Algorithmen gelernt werden konnten bzw. sollten.

Scheffer erinnert die Situation in der Klasse in einer positiven Weise. "Also, es war absolut harmonisch" (13). Die Mitschüler "waren schon alles sehr liebenswerte Menschen" (13), die sich auch außerhalb des Unterrichts untereinander halfen, denn "man hatte kaum was zu knabbern und zu essen ..." und sie "waren voller Vertrauen zueinander" (12). Die Arbeitsatmosphäre wird als entsprechend positiv erinnert. "Da war Stille, das gab es nicht, daß da Rabatz und Radau war. Wohltuend war das" (13). Das führt zu einem Unterricht, in dem sie sich wohl fühlt. "Sehr wohl sogar. Man war geborgen in dem Kasten. Man fühlte sich wirklich geborgen, man fühlte sich unter Gleichgesinnten und konnte nun endlich tun, was man wollte. Ist doch ungeheuer, endlich mal frei nach dem ganzen Trouble, den man hinter sich hatte" (11). So gibt die Situation im Studium Sicherheiten durch den Rahmen, in dem sie sich frei bewegen kann. Deshalb war sie "einfach gern bei ihm (Mataré, Verf.) in der Klasse, weil alles so geordnet lief" (14). Sie beendete ihre Studien als letzte Meisterschülerin und konnte zwei Jahre lang, davon eines nach Matarés Weggang, die Ateliers benutzen (16). "Die Zeit bei Mataré war für mich eine der schönsten Zeiten meines Lebens" (7). Trotz der für sie sehr harten Kritik, die im wörtlichen Sinn mitunter nichts mehr von der Arbeit stehen ließ (5), überwiegen die positiven Erinnerungen. Mataré setzte sie viel für Mitarbeit an seinen Aufträgen ein, was lehrreiche Interaktion war und Geld verdienen half (1). "Und da hat er mir immer auch etwas zugetraut und das hab' ich auch gern gemacht" (16). Scheffer identifiziert sich mit der Arbeit, die ihr Selbstvertrauen stärkt. Zu ihrem Lernerfolg gehört, nach Studienende auch gegenstandslos arbeiten zu können, denn "das war kein Problem mit unserer Erfahrung", aber sie fand es "sinnlos" und ist "gegenständlich geblieben" (3). Damit ging sie ihren eigenen Weg, an dem die Mataréschule "höchstens an den strengen Formen" noch erkennbar ist (5).

Scheffer hatte vor ihrem Wechsel zu Mataré eine Bildhauerlehre "mitgemacht" (1) und kam dann von Szekessy, der ihr "nichts Grundlegendes sagen konnte" (2). Mataré war ihr zwischenzeitlich als guter Lehrer bekannt geworden (1). Sie hatte Kontakt zu den MataréSchülern und sich zunächst nicht getraut gehabt, zu Mataré zu gehen, der sie aber sofort nahm: "Warum sind Sie denn nicht gleich zu mir gekommen" habe Mataré gefragt und sie antwortete, ihr habe der Mut gefehlt, da sich angeblich Frauen bei Mataré nicht lange hielten. Scheffer erinnert sich heute an keine auf dem Geschlecht beruhende Bevorzugung oder Benachteiligung durch Mataré (16).

Spemann, der als letzter der dritten Generation zu Mataré kam, hat, wie die anderen, mühsam von vorne beginnen müssen. „Es fiel mir schwer, nun wieder einen Löffel schnitzen zu müssen und ganz unten anzufangen. Fünf Wochen lang immer wieder Dinge zu hören, die immer noch nicht gut waren . Ja, es war ein geistiges Auf-Dem-Zahnfleisch laufen" (14f). Spemann hatte eine Ausbildung an der Werkkunstschule mit Auszeichnung abgeschlossen (1, 14) und ging während einer anschließenden Keramikerausbildung auf die Suche nach einem weiteren Lehrer. Mataré hat ihn "genommen, ohne mir eine Begründung zu nennen" (19). Die Lernsituation, die in bereits beschriebener, identitätsfördernder Weise Gehorsam - "Entweder

Sie wollen lernen oder Sie wollen diskutieren. Und damit war ein für allemal diese Frage erledigt. Aus" (2) - und Anpassung von den Schülern erforderte, prägt auch Spemann. "Nachher hab' ich Mühe gehabt, mich von ihm zu lösen" (6). Die Übernahme der mataréschen Auffassung wurde durch das ständige Zuhören und die Diskussion in der Klasse gefördert. "Untereinander wurde sehr viel diskutiert und ich habe viel von den Mitschülern gelernt" (3). Entscheidend war für Spemann auch, wenigstens zweimal an Stücken gearbeitet zu haben, die sich dann auf Grundlage der Gesetzmäßigkeiten als nicht lösbar erwiesen (3, 6). "Das Denken in reinsten Formen, das war das A und O" (5). Die Ansprüche ergaben sich im Gespräch und in der Arbeit: "Man wurde von Schritt zu Schritt sich selbst darüber klar, was reine Formen waren, was von einem erwartet wurde" (5). Die Klärungsprozesse waren weniger mit Enttäuschungen, als mit "Phasen der Verzweiflung" (8) verbunden. Haese riet ihm, "unendlich Geduld" (8) zu haben, es käme schon irgendwann. "Aber wir mußten sehr hart im Nehmen sein, da gab es eigentlich kein Pardon" (8). Gerade wegen der bereits absolvierten Ausbildung "[war] diese geistige Auseinandersetzung Knochenarbeit" (14f).

Die inhaltliche Auseinandersetzung - alle bei Mataré eingesetzten Verfahren und Techniken hatte Spemann schon vorher gelernt gehabt (13) - war tiefgreifend und wesentlich.

Sein Lernen war nicht mit der Ausführung von Matarés Aufträgen verbunden, und "das hat mich irritiert. ...er hat mich nie eingesetzt zu Arbeiten" (12). Mataré - und das weist seine integere Grundhaltung aus - hat ihn deswegen "nicht irgendwie degradiert unter den Schülern". Spemann interpretiert heute, damals weniger Anpassungsfähigkeit entwickelt zu haben, als sie z.B. Winter zeigte, der sich selbst systemkonform nennt.

Das Studium ist wohl im Ganzen zunächst nicht befriedigend. Er plante zu Marini zu gehen und bat sogar Mataré um ein entsprechendes Gutachten.²⁵⁷ Das zeigt, daß er Matarés Worten Bedeutung zumaß, ihn aber zu diesem Zeitpunkt - nach zwei Semestern - nicht für den interessanteren Lehrer hielt. Heute findet Spemann, es sei von ihm fast ein "bißchen harmlos" (9) gewesen, das Gutachten zu verlangen, denn Mataré "war ja an der Akademie einer der angesehensten oder vielleicht der angesehenste Bildhauer zu der Zeit" (9). Der Wechsel zu Marini kam nicht zustande und Spemann blieb zwei weitere Semester bei Mataré, die der gesamten Studienzeit noch zu großer Bedeutung verhalfen. "Diese vier Semester bei Mataré haben mir ungeheuer viel gebracht" (19). Dabei betont Spemann, daß dies auf der Dialektik (19) mit dem ersten Studium beruht. "... ohne das Studium bei Mataré wäre mir meine heutige Position undenkbar, auch meine geistige Weiterentwicklung undenkbar ..." (19).

In den Interviews der dritten Generation zeigen die Schüler wieder eine hohe Bewertung von Mataré, die sie hier wegen ihres beruflichen Erfolges geben. Der Kompetenzerwerb - durch die Arbeit an Matarés Aufträgen mitbedingt - hängt wesentlich von den zuvor absolvierten Ausbildungen ab, die schon zur Wahl Matarés beigetragen haben. Der Wechsel zu anderen Lehrern wird von einigen projiziert, aber nicht ausgeführt. Die Schüler betonen, ihre Eigenständigkeit nach Studienende erreicht oder im Studium nie ganz aufgegeben zu haben.

Die vierte Generation

In der vierten und letzten Generation, der nur zwei Schüler zugeordnet werden, erscheint den Schülern Mataré als ein Lehrer, dessen Ruf sich bereits in der Vergangenheit aufgebaut hat und dem er jetzt nur noch Folge leisten muß. Nicht ohne Faszination betrachten die Schüler Mataré mit Wohlwollen.

Diesbach kam mit 19 Jahren zu Mataré und war mit Abstand der jüngste Schüler. Nach einer dreijährigen Ausbildung an einer Berufsfachschule für Bildhauerei mit einem "gesellenbriefartigen Abschluß" (1) wurde ihm Mataré empfohlen, von dem er Kühe und Holzschnitte kannte, die ihm "sehr gefallen" (1) haben. "Ich war neugierig auf den Mann, er hatte natürlich eine Aura damals, er war eine Berühmtheit" (1).

Diesbach, der "für wichtig hielt, daß man aus dem eigenen Empfinden heraus etwas arbeitet" (1), war „am Anfang nicht besonders begeistert“, den „formalistischen Vorstellungen“ (1) zu folgen, die aber Grundlage für die eigenen Schülerarbeiten insofern waren, „daß man das auch verbalisieren konnte“ (1). "Es war immer der Gedanke da" (1), daß Mataré bei seinen Rundgängen begründet haben möchte, was man tut. Die Rundgänge selbst hatten "so etwas Erhabenes, Gemessenes" (5). Die Schüler mokierten sich ein bißchen, "jetzt kommt der heilige Mataré" (5). Diesbach ist der Auffassung, daß Mataré in seiner "Endphase damals" (5) halt noch in Erscheinung treten mußte und erinnert sich daran, das Gefühl gehabt zu haben, "jetzt muß er was sagen, was Bestand hat. Das gelang ihm auch nicht immer" (5). Entsprechend stellt Diesbach fest, "das war für mich nichts Gravierendes" (5). Die Erfahrungen und Erlebnisse in der Akademie insgesamt waren interessant auch durch die Diskussion mit den Mitschülern, aber Mataré sei nicht so überwältigend gewesen (8). Deshalb ist er zwischendurch auch "mal ein oder zwei Semester in die Gebrauchsgrafik gegangen" (10) und wechselte nach Matarés Weggang zu Szekessy, bei dem er Meisterschüler wurde (10). Auch bestand einmal - wie bei Winter und Spemann - der Wunsch, zu Marini zu wechseln, was aber nicht erfolgte.

Diesbach schätzt die Leistungen der Mitschüler nicht sehr hoch ein und führt das Selbstverständnis der Mataréklasse als "Über der Masse schwebend" (11) auf "den Nimbus des Meisters" (11) zurück.

Diesbach hegte den Verdacht, daß Mataré in erster Linie daran interessiert war, aufeinander eingespielte Leute um sich zu haben, die ihm die vielen Aufträge bewältigen halfen (3), zu denen Diesbach auch „herangezogen“ (1, 3) wurde. Dabei handelte es sich oft um rein technische Arbeiten, die nichts "von meinen (Diesbachs, Verf.) formalen Fähigkeiten, Qualitäten und so weiter erfordert" hätten (3). Die damit verbundene und von anderen Schülern begeistert genutzte Chance intensiven Lernens sieht Diesbach kaum, für ihn ist Mataré bei vielen Arbeiten ohnehin nur im „Formalistisch - Dekorativen stecken geblieben“ (4).

Bei Diesbach wird deutlich, wie ein Schüler, der Mataré nicht überzeugend, also teilweise schwach, findet, Situationen als entsprechend `schwach` schildert, die von der Stärke Matarés überzeugte Mitschüler als `stark` erinnern. Die anfänglich hohen Erwartungen sind nicht erfüllt worden. Vielleicht schon wegen dieses Mißerfolges bringt sich der Schüler nicht engagiert in die Gruppe ein, von der er berichtet, als gehöre er nicht dazu. Gerade das Interview mit Diesbach zeigt deutlich, wie stark der Lernerfolg in der Mataréklasse von den Einstellungen der Schüler zu Mataré abhing.

Diesbach ist der einzige, der nach Mataré zu einem anderen Lehrer wechselt und, neben Graner, derjenige, der keine Bedeutung Matarés für sein eigenes späteres Arbeiten äußert.

Schüller absolvierte eine Lehre als Schreiner und "dieses Grundlagensemester bei Prof. Goller" (1) an der Akademie. Schüller legte Mataré Arbeiten vor und wurde angenommen

mit der Begründung, "er (Mataré, Verf.) hätte seit einiger Zeit keine guten Leute mehr gefunden" (1). Derart bestärkt ließ sich Schüller auf Mataré ein und mußte "diese handwerklichen Dinge erst mal ausüben" (1). Neben der gegenseitigen Beeinflussung in der Klassengemeinschaft bestand durch starken persönlichen Kontakt zu Mataré eine "Vertrauensbasis" (1), eine Interaktionsbasis.

Schüller schätzt die strenge Ausbildung als Voraussetzung für individuelle Ansätze, die Mataré gewährte (1), womit er auch für die spätere freie Arbeit Grundlagen bot (2).

Schüller erinnert die Lehrtätigkeit anders als Diesbach: Mataré sah sich beispielsweise drei, vier Tage meistens kommentarlos die Entwicklung einer Schülerarbeit an. "Wenn man überraschend, also gegen seine Vorstellung, arbeitete, konnte er plötzlich sehr lachen und das als angenehm empfinden" (1).

Zu kurz kam in dieser geordneten Welt (9) der Mataréklasse, "was sich da an Informationen überall tat" (9). Denn dominierend war "die naive Gläubigkeit" (6) Matarés, die Schüller andererseits auch Bestätigung gegeben und weitergeholfen hat (6). In der Ausbildung vermißte Schüller "nur die theoretischen Anteile, die man sich später mühsam aneignen mußte" (11). Trotz gewisser Defizite resümiert Schüller: "Ich bin glücklich, diesen Lehrer gehabt zu haben" (11).

Von den Mitschülern kann Schüller "nur Positives, absolut Gutes berichten. Ich habe keine Spannungen erlebt. ... es war so eine Jüngergemeinde ... und die Älteren, das waren die etwas Eingeweihteren, in den Mataré-Kult" (5). Im Kreise dieser "Crème der Studenten" (5), die so "ein kleines Elitebewußtsein" (5) entwickelten, ist die Gruppenidentität offensichtlich gut ausgebildet und ließ mit damaligen Maßstäben das Studium relativ erfolgreich verlaufen (6).

Fasziniert war Schüller damals von der Einheit der Künste, die Mataré mit seinen Beziehungen zu anderen Künstlern und zum Bühnenbild vormachte. Isoliertes Bildhauerdasein und l'art pour l'art befriedigte ihn nicht und auch nicht Matarés Rückgriff auf die Romanik. (10) "Und heute weiß ich, man muß eine Idee haben" (11). Wenn dann entsprechendes Denken das Entstehen begleitet, wird es gut, weil es notwendig ist und von innerer Last befreit (11).

Hier faßt Schüller auf allgemeiner Ebene einen entscheidenden Kern der Lehre Matarés zusammen, nämlich Kunst aufgrund geistiger Notwendigkeiten. Derart arbeitende Künstler dürften vor "Epigonentum" gefeit sein.

Zusammenfassung

Die Einteilung in die vier Generationen stieß von dem Blick der Schüler aus nicht auf Differenzen zur vorläufigen Einteilung in 5.1., die damit als endgültige bestätigt wird.

Wesentliches und hervorstechendes Merkmal von Matarés Lehre ist und bleibt der Versuch, objektive künstlerischer Gesetzmäßigkeiten als Ebene der Auseinandersetzung zu vermitteln. Diese strenge Orientierung an der Aufgabe stößt bei einigen Schülern auf Unverständnis, hat aber einen die Interaktionen zwischen den Schülern und mit Mataré prägenden Effekt, der sich für die Identität des einzelnen wie der Gruppe konstitutiv auswirkt. Sie gibt den Schülern jenen Halt, den sie in anderen Klassen nicht sahen.

Zu Mataré kamen und bei ihm hielten sich nur die Schüler, deren künstlerische Auffassungen in die Richtung derjenigen Matarés gingen. Wieviele Interessenten von Mataré abgewiesen wurden, ist nicht bekannt, genauso wenig die Begründung der Ablehnungen. Aus den

Interviews ergibt sich der Eindruck, daß in der Mataréklasse gerade deshalb so erfolgreich unterrichtet wurde, weil die Vorauswahl für eine gewisse Homogenität in der Ansprechbarkeit durch Mataré sorgte.²³⁸ Entscheidend für die Lernerfolge in der Mataréklasse ist jedoch der gute Zusammenhalt, die gemeinsame Diskussion und das wechselseitige Lernen. Durch die verschiedenen Interaktionen prägte sich eine Klassengemeinschaft aus, die sich noch in den Interviews widerspiegelt.

Die Charakteristik der Lehre besteht in den Gesetzmäßigkeiten und Auffassungen von Mataré, auf die sich die Schüler vorbehaltlos einlassen müssen, auch wenn ihnen durch Kenntnisse und Vorerfahrungen Lösungen von Marini, Zadkine, Southerland, Bacon u.a., überzeugend erscheinen. Dieses Dilemma zwischen Konformitätsdruck und Individualitätsentwicklung, bei Haese allgemein als Problem einer sehr starken Lehrerpersönlichkeit formuliert, lösten einige Schüler später durch völlige Abkehr von Matarés Themen, Materialien und Techniken, durch "souveränes" Überwinden (Franke, 2) nach fast tierquälerischem (Focke, 9) Lernen. Schon Berning sah in dieser durch Matarés Lehrtätigkeit hervorgerufenen Neuorientierung einen wesentlichen Aspekt, der Matarés starke Bestimmtheit positiv wertet. Zu Mataré als schwachem Lehrer werden keine entsprechenden Interviewaussagen angetroffen, da Schüler, die Matarés Lehrinhalte für "auf einer wahnsinnig primitiven Stufe" (Heerich, 17), oder allgemein nicht zeitgemäß fanden (Heerich, 22), eben gar nicht erst in die Mataréklasse gingen, oder, wenn sie Mataré nicht verstanden haben, ihn für den 'Schwachen' hielten und schnell wieder verließen.²³⁹ Die starke Persönlichkeit jedoch bildete für die, die bei Mataré blieben und ihn überwunden haben, einen bedeutenden Gewinn und seine Stärke zahlte sich für die Schüler aus.

Mit zwei Ausnahmen (Graner und Diesbach) wird von allen Schülern übereinstimmend die große Bedeutung der Lehre Matarés für den künstlerischen und beruflichen Werdegang betont.²⁴⁰ Die künstlerische Auffassung Matarés und sein methodisches Konzept forderten die erste Generation hart und wurden akzeptiert. Bei späteren Generationen steigerten sich durch die zunehmende Erfahrung und Kenntnis anderer künstlerischer Konzepte die Schwierigkeiten in Bezug auf die Akzeptanz der Lerninhalte, die aber letzten Endes doch für wesentliche Grundlagen gehalten werden. In allen Generationen zeigten sich als tragendes Fundament die Gesetzmäßigkeiten, die formalen und geistigen Ansprüche. Dies ist entscheidend für die Begriffsbildung bei den Schülern, die Auseinandersetzung mit Mataré, die Entwicklung der Gruppenidentität und der eigenen künstlerischen Auffassungen. Noch der letzte Schüler betont die positive Klassengemeinschaft. Auch bezeugen fast alle Schüler intensive Diskussionen, sodaß die identitätsfördernde Funktion der Klasse wohl behauptet werden kann. Diese Klasse bot Interaktionen in Form von intellektuellen, emotionalen und pragmatischen Auseinandersetzungen auch über Kunst hinaus, an der sich die Schüler orientieren konnten. Zu den mehrfach bemerkten Charakteristika gehört die Erfahrung, daß Mataré wenig Sinn für die persönlichen Probleme des Alltags seiner Schüler zeigte bzw. nicht darauf einging, in dem er z.B. Ansprüche modifizierte. Unterstützung fanden viele Schüler durch die lehrreiche Ausführung von Aufträgen für Mataré, für die sie bezahlt wurden. Die im Grunde gleich gebliebenen Anforderungen erreichten in den späteren Generationen ihre erzieherische und identitätsstiftende Funktion nicht mehr in dem absoluten, umfassenden Ausmaß.

Die Auswirkungen verdeutlichen die unterschiedlich schwierigen Abnabelungsprozesse vor allem in der dritten Generation. Der allgemein hochgelobte Kompetenzgewinn entband die Schüler nämlich gerade nicht von der Notwendigkeit der Entwicklung eigener künstlerischer Auffassungen, er ermöglichte und erforderte sie vielmehr. Alle Interviewten, die Ihre Loslösung von Mataré ansprachen, halten sie für gelungen und das Entwickelte für eigenständig. Diese verständliche Selbsteinschätzung deckt sich nicht immer mit dem Urteil der Mitschüler, nach dem der oder die eine oder andere "ein zu klein geratener Mataré" (Graner, 12) geblieben ist.

5.2.1. Zahlenmäßige Betrachtung der Schülerschaft

Die Interviews bieten einen Einblick in die Schüलगemeinschaft und bestätigen indirekt die Auswahl der Interviewpartner als sinnvoll, da sie schon während der Schülerzeit eine gewisse Rolle spielten und sich schon damit in Erinnerung hielten.

Um diesen Zusammenhalt aufzufinden, wurde in jedem Interview ausgezählt, welche Mitschüler wie oft genannt wurden. Dabei ist festzustellen: alle 14 nicht genannten Schüler sind keine Interviewpartner (außer Meistermann von 1932/33). Alle Interviewpartner werden genannt, darüber hinaus vier, deren Studienzzeit nicht bekannt ist, zwei ohne bekannte Adresse, zwei Interviewunwillige, vier unerreichte und Beuys, also 28 Namen.

Jeder Interviewte nannte im Schnitt siebeneinhalb seiner Mitschüler, bei einer zwischen 1945 und 1958 durchschnittlichen Schülerzahl von achteinhalb Schülern ein hoher Anteil, zumal der Interviewte bei den Nennungen nicht mitgezählt ist. Jeder der siebeneinhalb Schüler wurde knapp dreimal im selben Interview erwähnt, in den 15 Interviews tauchen 113 Namen 302 mal auf. Eindeutiger Favorit ist Beuys, der in 14 Interviews 82 mal genannt wird, gefolgt von Heerich (in 12 Interviews 61 mal), Haese (9;29), Spemann (8;15), Winter (6;12), Focke (6;9), Gutmann (5;8), Grimm (4;5), Manke (3;10), Scheffer (3;3), Sievers (2;5), Franke (2;5), Graner (2;2), Diesbach (2;2), Schüllner (2;2) und Berning (1;1).²⁴¹

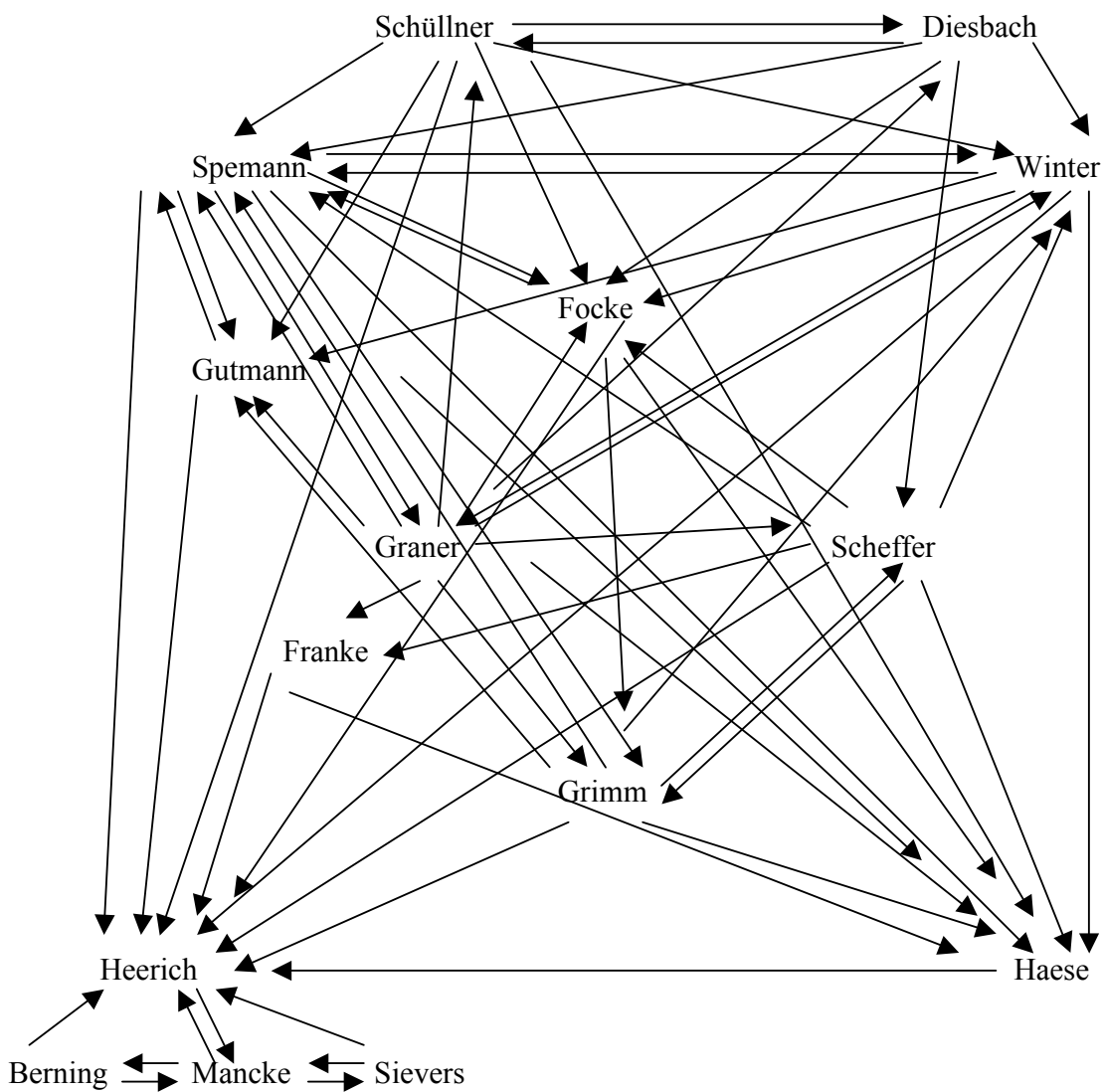
Haese erwähnt nur einen Mitschüler, Heerich zwei und alle anderen zwischen fünf und 13.

Zählt man nur innerhalb der Interviewpartner aktive und passive Wahl eines Mitschülers, so ergibt sich für die passive Wahl folgende Reihe: Heerich (12x), Haese (9x), Spemann (8x), Focke (6x), Winter (6x), Gutmann (5x), Grimm, Mancke und Scheffer (je 3x), Diesbach, Franke, Graner und Schüllner (je 2x), Berning und Sievers (je 1x).

Diese Reihenfolge ändert sich bei der Summierung von passiver und aktiver Wahl folgendermaßen: Spemann (15x), Heerich (13x), Winter und Graner (je 12x), Grimm, Haese, Focke und Scheffer (je 10x), Schüllner (9x), Gutmann (8x), Diesbach (7x), Mancke (6x), Franke (4x) Berning und Sievers (je 3x).

Da die Interviewpartner nicht ausdrücklich nach Namen von Mitschülern gefragt wurden, sind die Namen als bedeutend für die Interaktionsgeschichten anzusehen und nicht als Rekapitulierung möglichst aller Mitschüler zu werten.²⁴² Deshalb unterbleiben auch Spekulationen über die zu beobachtenden Häufigkeiten wechselseitiger Nennungen (wie bei Spemann), geringer passiver (wie bei Graner) und aktiver Wahl (wie bei Haese), die Rückschlüsse auf die zentralen Rollen in der Lehre oder ähnliches zum Ziel haben. Das Soziogramm der gegenseitigen Nennungen der Interviewpartner zeigt jedenfalls ein über die Schülergenerationen hinausreichendes Beziehungsgeflecht, in dem für jeden einzelnen verschiedene Mitschüler als wichtig auftreten.

Schaubild der gegenseitigen Nennungen der interviewten Schüler ²⁴³
("→" heißt: "... nennt ... in seinem Interview".)



5.3 Lernbereich Plastik

Der Lernbereich Plastik führt die Grundübungen vor, die Mataré für verbindlich vorgesehen hatte (5.3.1.-5.3.3), erläutert die Gemeinschaftsarbeiten (5.3.4.), die individuellen und Auftragsarbeiten (5.3.5.), sowie das Zeichnen (5.3.6.).

Ausführlich wird auf die Verwendung des Maßwerks eingegangen, indem dabei über die Interviewinhalte hinaus ein Beispiel herangezogen wird (5.3.7.).

Die Interviewaussagen werden auf die mit den Aufgaben beabsichtigten und ausgelösten Intentionen und Interaktionen untersucht und in ihrer Bedeutung für eine selbständige künstlerische Entwicklung eingeschätzt.

In einem letzten Abschnitt werden die auftretenden Grundformen des Lehrens und die Lernweisen beschrieben, um zu sehen, ob vielfältige und umfangreiche Variationen das Lernen erfolgreich haben verlaufen lassen (5.3.8.).

5.3.1. Relief

Eine grundlegende Übung war das Schneiden eines Reliefs in Holz. Als Motiv dienten z.B. Blätter von Gingobäumen (Sievers, 1) oder die Anfangsbuchstaben der Schülernamen (Berning, 3; Franke, 1; Grimm, 2).

In der 1. Generation begann die Relieffarbe mit der Herstellung einer Fläche aus einer rohen Eichenbohle mittels einfacher Werkzeuge wie Schnitzmesser und Säge. Auf diese Weise wurden die Schüler mit dem Material vertraut und lernten, was eine Fläche ist (Sievers, 1f). Ziel war, so flach wie möglich zu arbeiten und für die Darstellung nur zwei Ebenen zu verwenden. Diese Forderungen sind nicht einfach zu erfüllen und bei der Aufgabe, einen mittelalterlichen Holzschnitt²⁴⁴ in ein Relief umzusetzen, besonders problematisch. Als Steigerung der Anforderung hatten die Schüler dabei die Vorlage so umzuarbeiten, daß keine Überschneidungen entstanden, mit der schwierige Details in der Darstellung hätten umgangen werden können. Es galt allgemein für das Relief, "die dreidimensionale Wirklichkeit in einen Flächenbezug mit einer geringen Tiefenwirkung umzusetzen (Heerich, 3). Die bei diesen Zielen auftretenden plastischen Probleme waren enorm (Sievers, 12) und zum Teil mit einfachen Mitteln zu lösen: So wirkt das Zusammentreffen von rechtem Winkel und Rundung plastisch, das von zwei Rundungen "schlabberig" (Sievers, 12). Die formale Einheitlichkeit und Strenge bei einem in Ton modellierten Relief wurde in wenigstens diesem Fall auf frappierende Weise erreicht bzw. erhöht: Ein Schlag mit einem Brett schuf ein "tatsächlich ganz flach gehaltenes Zweiebenenrelief" (Spemann, 8). Die Bildvorlagen konnten nicht direkt in ein Relief geschnitten werden, sondern waren erst entsprechend umzuarbeiten und das hieß, zu konstruieren. Alle auftretenden Flächen hatten in ihrer Größe, ihren Abständen voneinander, den Richtungen, Winkeln und Radien der begrenzenden Kanten einem System zu gehorchen und waren aus einem regelmäßigen Vieleck mit Umkreis, Inkreis, Diagonalen usw. zu entnehmen (vgl. Grimm, 3).

Diese Reliefgedanken waren Ausgangspunkt eines beginnenden Studiums (Heerich, 3). Das Erkunden der Fläche und des Materials, das Umsetzen von Naturform in Kunstform, die Bewältigung des Problems von Figur und Grund mit erster und zweiter Fläche und

Entwicklung einer möglichst klaren Silhouettenform ohne Überschneidung führt Heerich als Lernziele an (Heerich, 3). Hinzuzufügen ist das Umsetzen einer Bildvorlage in das Medium Relief.

Gleichzeitig wurden die Schüler mit diesen strengen Anforderungen zu einer gemeinsamen Auffassung erzogen. Gutmann, der zusammen mit Haese Reliefs für eine Kirche²⁴⁵ zu arbeiten hatte, begann zunächst, starke Höhen und Tiefen auszuarbeiten. Haese, der sich darüber ärgerte, weil das die Arbeitsweise eines Anfängers sei, überzeugte Gutmann, der einsah, "daß das halt expressiver wird, wenn man sich Mühe gibt, die Teile eines Menschen nebeneinander zu legen" (Gutmann, 3).

Reliefs - wenigstens das Monogramm - wurden von allen Schülern gearbeitet, denen so anhand scheinbar einfacher Aufgaben schon grundlegende Auffassungen vermittelt wurden, zu denen sie dank klarer Konzeption auf problemlösendem Weg gelangten.

5.3.2. Löffel

Das Schnitzen eines Löffels aus Holz entfaltet sich als schwierige Aufgabe, weil bestimmte Anforderungen eine beliebige Form ausschlossen. Der Löffel mußte z.B. Erbsen schöpfen können (Sievers,1) und konnte mit einem wohlüberlegten Ornament versehen werden (Spemann, 4).

Es wurde nicht gelehrt, daß die Form sich schon irgendwie aus der Funktion ergibt, sondern die Form hatte in sich konsequent zu sein, also z.B. einem Maßwerk zu folgen, und mußte eine Funktion erfüllen. Das führte bei Mancke (Mancke, 3) zu einem extrem geformten Löffel, den die Mitschüler "Geburtshelfer" genannt hatten. Der Löffel sollte von allen Seiten die gleiche Ansicht haben, "und das war dann geometrisch begründet und kurvenmäßig festgesetzt. Es war immer das gleiche System, nur eben etwas verschoben. Es entstand also ein lemniskatischer Haken irgendwie, der aber in sich konsequent war, was natürlich völlig verrückt war." Mancke selbst führt das auf einen abstrakt oberflächlich behandelten Ansatz zurück, der nicht menschlich durchdrungen war (Mancke, 3). Berning berichtet, sie habe der Löffel amüsiert, von dem keine Funktion verlangt war und hatte einen mit Stil in Form eines Fischeschwanzes gearbeitet. "Da stand der drauf. Was soll das?" (Berning, 3) Berning ist die einzige, die sich an die Forderung nach Funktionsgerechtigkeit nicht erinnert. Diese ist aber für die gesamte Aufgabenstellung wesentlich: Spemann mühte sich nach einer abgeschlossenen Ausbildung fünf Wochen lang um einen akzeptablen Löffel und war mit dieser Aufgabe nicht recht froh (Spemann, 15). Absicht von Mataré war es, mit dem Studenten über ein Stück sprechen zu können, das frei von persönlichen Dingen ist, wie es eine Madonna oder eine schöne Frauengestalt, die Spemann lieber geschnitzt hätte, nicht ist (Spemann, 4).

Diese Diskussionsgrundlage boten eben die "Handwerksaufträge", wo man an "logische Objekte" (Graner, 6) gebunden war, was er auch objektive Logik hätte nennen können. "Es wurde also nicht Edelschrott gemacht, der hinterher so dusselig weggeschmissen wurde" (Graner, 6). Winter spricht von der "Kategorie der Verbindlichkeit" (Winter, 2) und das Zurückschrauben "auf einfachste Dinge, die Geschichten mit dem Löffel und dem Gefäß und eben dieses Monogramm und weiter sind wir ja gar nicht gekommen" (Winter, 3). Das ermöglichte, darüber reden zu können und die "gefühlsmäßigen Dinge" auszuklammern (Winter, 3).

Und dennoch schuf jeder einen anderen Löffel, der, wie Mancke uns vorführt, auch von dem Grad der gedanklichen Durchdringung abhing.
Neben der pragmatischen Fähigkeit muß auch die kognitive Dimension eine möglichst hohe Qualitätsstufe erreichen.²⁴⁶

5.3.3. Gefäß

Die Herstellung eines Gefäßes (Vase) ist die wesentliche vollplastische Übung, die in allen Schülergenerationen durchgeführt wurde. Es wurde in Ton aufgebaut und "war in den meisten Fällen rund, das heißt also, es hatte einen Rotationsprozeß als Voraussetzung, sodaß also auch wieder eine Art Flächenbildung sich in den Raum stellte" (Heerich, 4). Der Entwurf hatte wieder alle Maße in eine bestimmte Ordnung zu bringen (Scheffer, 1) und möglichst einfache Grundformen vorzusehen (Franke, 1). Anhand der Entwurfszeichnungen wurde die Silhouette kontrolliert (Winter, 12) und die Form korrigiert, was bei zu weichem oder zu stark getrocknetem Ton nicht einfach war. Die Auseinandersetzung mit den Eigenarten des Tons war unumgänglich, da die Kontrollinstrumente vorlagen und unerbittlich auf Abweichungen von dem eigenen Vorhaben hinwiesen (Schüllner, 10). Auch Gutmann erinnert sich noch gut an die Kontrolle mittels Schablone (Gutmann, 1) und daran, daß man nach Relief und Vase im Grunde nichts mehr Neues erfahren konnte (Gutmann, 4).

Nach Grimm liegt die Bedeutung der Vase außerdem darin, daß - so Mataré laut Grimm - man plastisch nicht mehr aussagen kann als mit einer guten Vase (Grimm, 6). "Da ist was Wahres dran, denn wenn man plastisch arbeitet, arbeitete man eigentlich immer an konvexen Formen" (Grimm, 6).

Die Oberfläche des Gefäßes konnte mit einem Ornament strukturiert werden, das nicht nur ein Repetieren irgendeiner Form, sondern einer ideentragenden meint (Spemann, 4).

Außer den in Ton aufgebauten Gefäßen wurden auch Holzschalen geschnitzt (Sievers, 1; Spemann, 4). "Erst als diese Vase fertig war, durfte ich eine große Schale machen" (Spemann, 4). Neben den oben beschriebenen Anforderungen tauchte hierbei ein zusätzliches Problem auf, das zwei Charakteristika der Lehre illustriert, nämlich das Lehren durch ältere Mitschüler und die Erziehung zum Denken in reinsten Formen. Spemann wollte die Innenseite der flach gewölbten Schale mit einem Relief ausgestalten. Heerich vertrat die Auffassung, daß die gekrümmte Fläche bereits so reich an Form sei, und somit weitere Formen durch ein Relief zuviel seien. Das Relief sei der Ebene vorbehalten (Spemann, 4). "Mataré hat sich daran nicht gestoßen, aber Heerich, der also päpstlicher war als der Papst, hat sich daran gestoßen" (Spemann, 4).

Diese Interaktionen und Anforderungen intendieren eine strenge Selbstdisziplin, die als bedeutend für die künstlerische Entwicklung zu gelten hat, deren Erfolg in 5.2. nahezu durchgehend betont wird.

5.3.4. Gemeinschaftsarbeiten

Neben den Aufgaben, die jeder für sich zu erledigen hatte, stellte Mataré Gemeinschaftsaufgaben. Heerich berichtet von der Herstellung eines Schrankes, auf dessen Tür in einem Relief das von allen gelesene indische Märchen "Savitri" illustriert werden sollte. Aus studentischen Entwürfen wurde einer ausgewählt und von allen umgesetzt. Dafür wurden Felder eingeteilt und "jeder übernahm ein Feld, sodaß eine richtige Gemeinschaftsarbeit entstand" (Heerich, 15). Bernings Entwurf war umzusetzen und in ihrer Erinnerung fand sie die Gemeinschaftsarbeiten "auch ein bißchen an den Haaren herbeigezogen. Aber es war auch schon interessant zu machen, so miteinander" (Berning, 3). Die Ausführung zog sich mangels Interesse in die Länge und wurde auf Matarés Bitten fertiggestellt, aus Gefallen. "Nicht immer, weil wir dachten, die Tür da, die ist das letzte, fanden wir nämlich gar nicht, da haben wir nämlich auch so Sachen zusammengerammelt, ..." (Berning, 11).

In Gemeinschaftsarbeit entstanden auch mehrere Truhen. Sievers erzählt von einer, die nach dem aus einer alten Kaminplatte rekonstruierten Maßwerk entworfen und ausgeführt wurde. Das war nicht nur jene Truhe, in die hinterher die Namen eingeschnitzt werden durften (Sievers, 12), sondern auch die von Mataré verkaufte. "Und da habe ich zum ersten mal gemerkt, daß man mit solchen Dingen auch Geld verdienen kann" (Sievers, 2). Eine eigentlich unbezahlbare Truhe, da keine Maschine eingesetzt wurde und auch alle Zapfen von Hand geschnitzt waren (Sievers, 12). Eine zweite Truhe fertigten Sievers, Heerich und Beuys, der sie auch entwarf.

Truhe oder Schrank erwähnen auch Graner und Franke, die diese Arbeiten als Fortsetzung der Übung im Relief ansehen (Graner, 6; Franke, 1). Winter ist der letzte Schüler, der eine Truhe erwähnt, die er aber alleine durchführte. Sie steht heute noch, obwohl nicht ganz fertig, in seiner Wohnung. Spemann nahm an einer Gemeinschaftsarbeit nicht teil (Spemann, 7) und die anderen Schüler erwähnen sie nicht. Für sie standen die Ausführungen von Matarés Aufträgen im Vordergrund oder die Erinnerung an bestimmte Problemlösungen, wie sie im folgenden Abschnitt zur weiteren Verdeutlichung von Fragestellungen und Intentionen aufgeführt werden.

Eine besondere Form der Gemeinschaftsarbeit erwähnen Scheffer (9) und Graner (6). Schüler beteiligten sich mit individuellen Entwürfen an Wettbewerben, von denen sie manche gewannen und auch ausführten (Scheffer, 9). Als ein Beispiel sei die Gestaltung des Kreuzes für das Mahnmahl in Buderich von Joseph Beuys erwähnt.²⁴⁷

5.3.5. Individuelle und Auftragsarbeiten

Für Sievers hieß eine Aufgabe, einen Gipsabguß des Königs Balthasar vom Königportal in Chartre verkleinert in Holz zu skulptieren. In Erinnerung ist Sievers, sich mühevoll dazu durchgerungen zu haben, das im Abguß hinter dem Bart gebildete Loch auch nachzuvollziehen. "Das war für uns unheimlich schwer, in ein Stück Eichenholz ein Loch zu machen" (Sievers, 2) beschreibt nur die technische Seite. "Er (Mataré, Verf.) hat den Mut honoriert bei mir ...", den er bewies, als er den Bart "vollplastisch rausgeholt" hat. "An solchen Dingen haben wir dann gelernt" (Sievers, 2). Die Figur schmückt heute noch die Wohnung von Sievers.

Ein anderes Problem heißt bei Sievers: "Herr Professor, mein Buche Christus, der geht mir laufen ..." (Sievers, 6). Nach einem mataréschen Gipsmodell sollte Sievers eine zweieinhalb Meter hohe Christusfigur in Buchenholz hauen und merkte, wie das Holz ihn zwang, sich vom Modell zu entfernen. "Da sagte er, ist in Ordnung, machen Sie weiter" (Sievers, 3). Entscheidend ist die Auseinandersetzung mit dem Material und die Kontrolle, die bewußte, überlegte Ausführung. Dann akzeptierte Mataré z.B. auch das Verlassen der Anatomie zugunsten des Ausdrucks (Schüllner, 4).

Die notwendigen Vorüberlegungen beschreibt auch Scheffer, die einmal einen heiligen Josef arbeiten wollte. "Ja, dann beschäftigen Sie sich erstmal mit Josef, was war das für ein Mann ..." (Scheffer, 3). Doch statt der sehr vielseitig einsetzbaren Fünf- und Sieben-Ecke richtete Scheffer sich lieber nach einem Anatomiebuch für Künstler, "sodaß das von daher untermauert war" (Scheffer, 3). Die Maßwerke halfen Scheffer beim Entwurf eines Taufbeckens, den die Architekten der betreffenden Kirche zunächst in Styropor arbeiten lassen wollten zur Kontrolle. "Das fand ich immer ganz verrückt. Ausgerechnet Architekten, die immer mit Maßen umgehen, können sich nicht vorstellen ... Und das haben wir bei Mataré gelernt, da waren wir sehr sicher" (Scheffer, 8). Sie wurden von Mataré an Probleme herangeführt. "Ich weiß noch mit einer Tür, ganz große Tür, wahnsinnig schwer ..." Es galt, das Problem des Gießens zu lösen.

Während diese Probleme aus den Aufträgen Matarés erwachsen, wurden andere Arbeiten in Angriff genommen, die durch Mitschüler angeregt waren. "Focke, der machte einen Pelikan, der ist da mehr entstanden, oder auch bestimmte Kreuze, können Sie von Beuys bis zum letzten Schüler, hat jeder mal ein Kreuz oder mehrere gemacht" (Scheffer, 6).

Von weiteren interessanten Arbeiten berichtet Spemann. Er sollte z.B. ausprobieren, ob sich aus Siegelack Plastiken formen lassen, was aber mißlang (Spemann, 4). Auch nutzte Spemann die von Mataré vermittelte Möglichkeit, Fresken zu malen. Bei Mataré lernten die Schüler, sich in vielfältige Materialien hineinzudenken und aufgrund der übergreifenden Gesetzmäßigkeiten auch adäquate Lösungen zu finden. Zu den technischen Besonderheiten gehörte das Drehen einer Brunnenschale aus Werkstein, an der mehrere Schüler arbeiteten (Spemann, 11).

Nach Spemanns Erinnerung wurde die Themenstellung farbige Plastik nicht diskutiert (Spemann, 3).

Die folgenden Schüler erinnern sich an die Ausführung von Aufträgen Matarés:

Scheffer ist stolz darauf, maßgeblich an dem Entwurf für die Fenster des Aachener Rathauses²⁴⁸ beteiligt gewesen zu sein.

Winter arbeitete eine Bodeneinlage aus Messing²⁴⁹, bei der er sich sehr mit dem Material gequält hat (Winter, 6).

Gutmann und Haese arbeiteten selbständig Reliefs für die Kirche St. Anna in Düren, bei der - wie berichtet - Gutmann ein neues Verständnis vom Relief erwarb (Gutmann, 3). Weiterhin arbeitete Gutmann an einem Kirchenportal in Andernach mit, wobei Mataré bei der Gestaltung eines Wappens ein Detail seitenverkehrt ausbildete und dies dann damit entschuldigte, daß es so der liebe Gott von oben richtig sähe. "Da konnte man sich manchmal drüber wundern, über so eine unglaubliche Naivität manchmal" (Gutmann, 3).

Diese Erinnerungen sind alle mit "Szenen" verknüpft, wie sie in Kapitel 4.3.2. angegeben sind. Andere Schüler erinnern sich nur global an Mitarbeit, wie Graner an das Skulptieren in Stein, oder erwähnen sie nicht. Hier sei auf das Werkverzeichnis verwiesen, das die Mitarbeit im einzelnen angibt.

5.3.6. Zeichnen

Dem Zeichnen maßen die Schüler recht unterschiedliche Bedeutungen zu. Während nach Angabe einiger Schüler Mataré daran sehr gelegen war, spielte es für andere nur eine geringe oder keine Rolle, fünf Schüler äußern sich überhaupt nicht dazu.

Bei Winter, Scheffer und Diesbach bleibt es eine gewisse Nebensächlichkeit. Von einer unter dem Tisch befestigten Rolle Zeitungsmakulatur wurde ein Stück hervorgezogen, vollgezeichnet und weggeworfen. "... diese Zeichnungen, das war ganz stümperhaft, ganz stümperhaft ... wir haben also Zeichnen nicht geübt" (Winter, 3). Mataré habe sie - und insofern widerspricht sich Winter - auch Akt zeichnen lassen und sie dabei "auf eine einzige Umrißlinie festnageln wollen, ganz streng. Also das wurde nicht kultiviert" (Winter, 3).

Scheffer hat "ja nicht mehr sehr viel gezeichnet. Aktzeichnen hatte man ... bei Mataré eigentlich nicht mehr" (Scheffer, 12). Auch mit Schrift beschäftigte Scheffer sich nur im Rahmen von Aufträgen, von Arbeiten, und die wurde genauso vorausgesetzt, wie die notwendigen technischen Zeichnungen. Gegebenenfalls "konnte ein Kollege das und da hat man sich ausgeholfen" (Scheffer, 12).

Diesbach erwähnt Zeichnen nur kurz: "Zu meiner Zeit fand Aktzeichnen in der Mataré-Klasse nicht mehr statt" (Diesbach, 10).

Die autonome Zeichnung, die Zeichnung als eigene künstlerische Ausdrucksmöglichkeit wie die Plastik, hatte Mataré dabei weniger im Sinn, als eine konsequente Schulung des Sehens der für die Bildhauerei in seinen Augen wesentlichen Kontur.

Eindrucksvoll erzählt Sievers, wie sie zu Studienbeginn ein ganzes Semester lang mit "hartem 4-H Stift" einen "Gipskopp" zeichnen mußten, "Titus oder so'n Cäsar. Aber er hat uns daran bewiesen, wie schlecht wir zeichnen konnten. Denn die Nase und die Winkel und die Augen, stimmte alles nicht ... und dann haben wir geübt wie die Wahnsinnigen" (Sievers, 1f).

Verbunden mit der Akademietradition des Abzeichnens von Abgüssen war die Erziehung zum konsequenten Durcharbeiten mit schrittweiser Annäherung an die Vorgabe. Mancke erinnert sich, daß es "jegliches Vorbeischwindeln an einer Situation, daß es das einfach nicht gab, daß wir, ich glaub' ein Semester an einem Totenkopf gearbeitet haben, an einem Umriß eines Totenkopfes, sozusagen bis zum Zusammenbruch, bis dann jede Kurve millimeterweise stimmte" (Mancke, 2). Mataré empörte sich, wenn die Schüler Winkel und Proportionen nicht erkannten und falsch zeichneten (Mancke, 2). Ein Schüler habe mit einer unwahrscheinlichen Gewissenhaftigkeit gearbeitet und "er (Heerich, Verf.) machte nachher keinen Strich mehr mit freier Hand aus Prinzip, weil da auch eine Subjektivität drin ist" (Mancke, 8). Heerich selbst betont nochmal die Aufgabe der Zeichnung. Demnach lief nachmittags das für Mataré von Anfang an sehr wichtige Zeichnen, "das Zeichnen der Umrißlinie, also unabhängig von Licht und Schatten" (Heerich, 4). In diesem Sinne wurde Zeichnen regelmäßig angeboten. Franke hebt die Verpflichtung zu "einer klaren Linienführung" hervor (Franke, 1).

Es gab Zeichenunterricht bei wechselnden Professoren, von denen sich Mataré klar unterschied. "... er führte stark, während die anderen Lehrer jedem seine Gestaltungsart und

Formsprache überließen, was zu einem großen Chaos führte und das hat er vernichtend verurteilt, hielt es für Schmierereien oft, er hat alle wieder zurückgebracht ... auf die Linie ..." (Franke, 7).

Die Linien mußten stimmen und Mataré verlangte mitunter, daß "wir das dann nochmal durchpausten und korrigierten. Also es war eine exakte Sache, die er uns beibrachte" (Focke, 2). Die Ansprüche waren hoch und entsprechend mühsam sahen die Ergebnisse aus, so Haese, über die Mataré "immer ungehalten war" (Haese, 5).

Zur Übung im Zeichnen beschreibt Spemann "folgende Situation. ... Mataré ließ Aktzeichnen geben bis zu acht, zehn Stunden die gleich Stellung, von der gleichen Seite her zeichnen, was also schon abnorm ist" (Spemann, 12). Auch während einer dreiwöchigen Abwesenheit Matarés zeichneten die Schüler "dieses Modell in dieser einen Haltung" (Spemann, 13) und fast jedem wurde in der anschließenden Kritik vorgeworfen, die Form nicht voll erfaßt zu haben. Die Schüler müssen aber bereits sehr genau gearbeitet und so den Übungseffekt bestätigt haben, denn das Modell hatte sich, weil schwanger, verändert, "Das müssen wirklich Millimeter" gewesen sein und "das hat Mataré gesehen" (Spemann, 13). Die "matarésche Fähigkeit, Formen zu sehen" (Spemann, 12) und sein "unwahrscheinliches Augenmaß" (Mancke, 10) schufen einen anspruchsvollen Maßstab, mit dem auch gemessen werden konnte.

Zusammenfassend stellt sich die große, einer Idee folgenden Bedeutung des Zeichnens dar, mit dem sich die Schüler unterschiedlich intensiv auseinandersetzten. Ob die nur einmal erwähnte Unterrichtsform des Zeichnens mit wechselnden Lehrern zutreffend ist, mag dahingestellt bleiben. Die damit ausgedrückte Charakterisierung Matarés trifft das bisher schon gezeichnete Bild genau.

Das Zeichnen, gedacht als Schulung des Sehens und der Bildung einer Kontur, disziplinierte andererseits die Schüler und übte die Verantwortlichkeit dem Kunstwerk gegenüber, das ein "Vorbeimogeln" und ungenaues Erfassen von Winkeln und Proportionen nicht zuließ. Insofern gehörte das Zeichnen auch in die Reihe der Tätigkeiten, die einen handwerklich fähigen und verantwortungsvollen Künstler zum Ziel haben. Sie verfolgten solche beabsichtigten und unbeabsichtigten Intentionen, wie z.B. das Ausbilden der Identität und die Anerkennung von Matarés Autorität.

5.3.7. Das Maßwerk

Das Maßwerk ist das geometrische Bauornament der Gotik, das mit dem Zirkel konstruiert wurde. Es diente der Ausgestaltung der großen Kirchenfenster und gliederte Brüstungen, Wimperge und Portale.²⁵⁰ Bei Mataré löste sich das Maßwerk vom Baubezug und das zugrunde liegende Prinzip wurde für verschiedene Entwürfe angewandt. Aus einem regelmäßigen, konvexen Vieleck mit Umkreis, Diagonalen, Seiten- und Winkelhalbierenden ergeben sich zahlreiche Schnittpunkte, die Strecken und Winkel festlegen.

Mataré nutzte das Maßwerk als kompositorisches und inhaltliches Mittel, mit dessen Hilfe er seinen Schülern Kritik und Korrektur vermitteln konnte, die nachvollziehbar und verständlich waren und nicht von der Willkür des Lehrers abhingen.

Bevor hier nun verschiedene Schüler zum Maßwerk zu Wort kommen, soll es an einem Beispiel demonstriert werden. Dabei wird auf einen Entwurf eines Schülers zurückgegriffen, der nach der Studienzeit angefertigt wurde. Zeichnungen aus der Schülerzeit liegen nicht mehr vor und auch von Mataré ist nur eine stark vergilbte, kaum leserliche Planung zu zwei der Kölner Domtüren auf brüchigem Pergament erhalten.

Im Werkverzeichnis der Brunnen von Franz Gutmann²⁵¹ ist eine Konstruktionszeichnung zu einem Brunnen abgebildet, die etwa sechs Jahre nach dem Studium 1962/63 entstand.

Die Entwurfszeichnung gilt der Schale des Brunnens auf dem Münsterplatz in Konstanz. Die runde Schale mit fast ebenem Boden und gerader, geneigter Wandung²⁵² erhält ihr Wasser aus einem separat stehenden Brunnenstock. Ein Segment des Randes ist geringer geneigt und bildet den Überlauf. Das Wasser fällt in einen runden, ebenerdigen Brunnenschacht in den Spalt zwischen zwei Abdeckplatten.

Die Konstruktionszeichnung für Schale und Abflußschacht muß bei zunächst frei zu wählendem Radius des Außenkreises Auskunft geben über

- den Radius des Bodens
- die Neigung des Randes innen und außen
- die Dicke des Materials
- die Größe und Lage des Überlaufes (Wasserstand und Durchmesser der Wasseroberfläche!)
- die Neigung, Breite und Länge des Überlaufes außen
- den Durchmesser des Schachts
- die Lage und Form des Spalts
und
- die Anordnung der Lager der Schale.

Aus der Konstruktionszeichnung Gutmanns läßt sich folgendes Vorgehen schließen, wobei der Verfasser die Punkte bezeichnet hat.

Zunächst wird der äußere Kreis mit dem regelmäßigen Achteck ABCDEFGH und dem Kantenzug ADGBEHCF AE gezeichnet. Die Halbierung der Kreisbögen CD und FG definiert die Gerade KK'. Der Schnittpunkt P auf dieser Geraden und der Punkt P' der Sehne DG auf der Diagonalen AE ergeben die Dicke des Materials und markieren eine Seite des Überlaufes. Ein analoges Verfahren liefert die andere Seite.

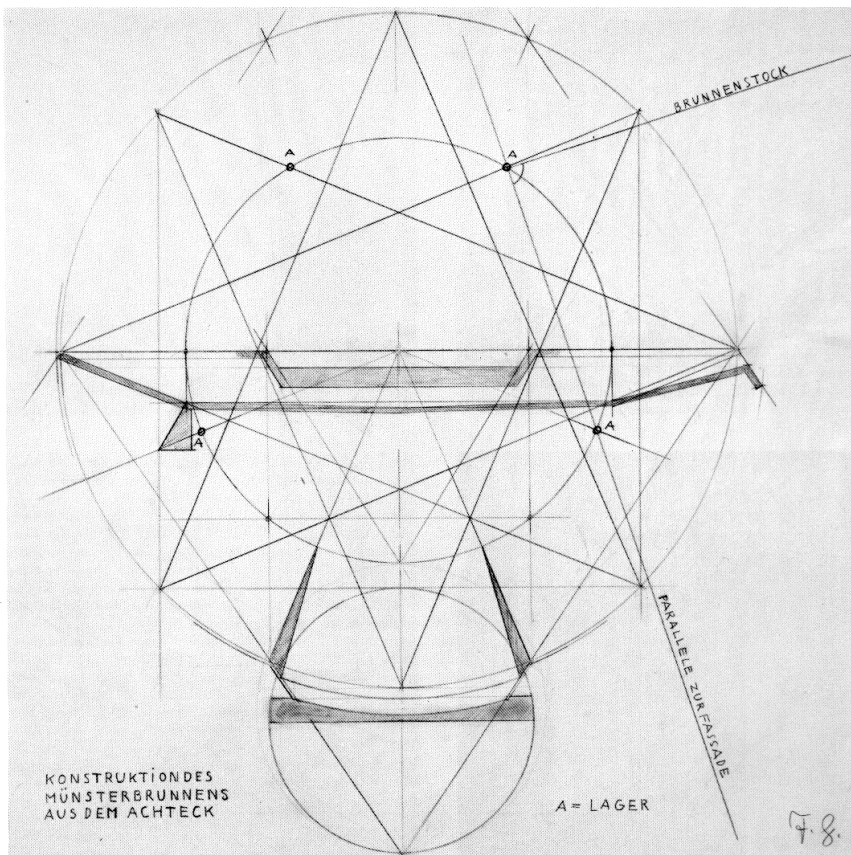
Die Neigung des Beckenrandes AN ergibt sich unmittelbar, die Länge AN entspricht der Sehne von A zur Mitte des Kreisbogens AH. Die senkrechte Projektion von AN auf die Diagonale AE liefert den Radius ML des Beckenbodens. Die Sehne von A zu K" auf dem Kreisbogen GH schneidet sich mit der Geraden FH. Dieser Schnittpunkt W markiert den Radius MW der Wasseroberfläche, ein entsprechend gezeichneter Kreis schneidet AN in W'. Eine Parallele zu AE durch W' liefert die Lage des Überlaufes QQ' und seine Neigung W"N". Die Länge des Überlaufes ist 1/8 des Kreisumfangs, seine Breite bestimmt sich aus der Materialstärke und der Geraden K"T2. Genau genommen ist diese Breite nur die Projektion der wirklichen Breite W"R", die der Querschnitt bei E zeigt.

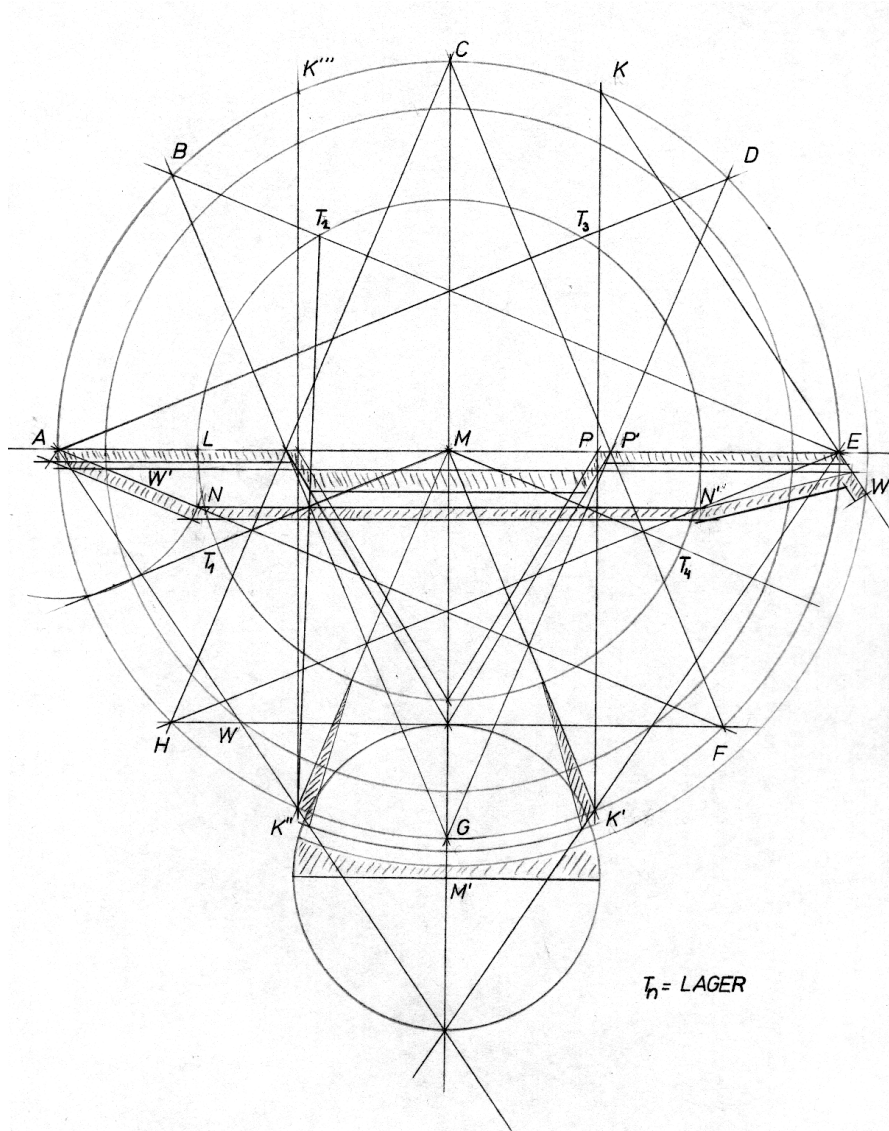
Ohne nun im Einzelnen alle Konstruktionsschritte zu benennen, die ja größtenteils augenfällig sind, sei als entscheidend herausgestellt, daß hier nicht gemessen wird.

Die Raffinesse der Zeichnung liegt darin, daß sie drei Ansichten des Brunnens zeigt. Die Aufsicht von oben auf Schale und Abfluß, die Ansicht von vorne auf den Überlauf und auf den rechtwinklig dazu gelegten Querschnitt.

Durch diese Konstruktion hängen alle auftretenden Größen über ein Beziehungsgeflecht zusammen. Subjektiven Kritiken, die z.B. die Neigung des Randes für zu flach oder zu steil halten, ist so der Boden entzogen.

Solche Gedanken sind Hintergrund der Lehre Matarés. Die Verwendung des Maßwerks handhabten die Schüler unterschiedlich. "Alle Entwürfe mußten in einem Maßwerk liegen, nicht einfach anfangen und 'was machen... Wir mußten also richtig ein Maßwerk wie zu einem Dom bauen vorher für jede kleine Arbeit. Und daran hat er uns erklärt, daß die Dinge alle eine Beziehung zueinander haben" (Sievers, 2f).





Die in vielfältigen fruchtbaren Momenten gewonnenen Erkenntnisse entsprangen aus der Sichtbarmachung formaler Beziehungen und deren Nutzbarmachung für eigene Arbeiten. Hier steht das Maßwerk am Anfang eines jeden Entwurfs.

Die andere Richtung des Einsatzes eines Maßwerks spricht Heerich (Heerich, 5) deutlich aus. "... als eine Kontrolle, nicht als eine Voraussetzung oder als Ersatz für empfindungsmäßige Entscheidungen ... Er (Mataré, Verf.) meinte immer, jeder Versuch der Subjektivität ... braucht eine Kontrolle einer mehr oder weniger objektivierenden Art von Formzusammenhang." Den Entwurf vom Maßwerk her beginnen oder ihn damit kontrollieren waren die beiden Auffassungen unter den Schülern. Berning erläutert in ihrer Aussage die weniger ernsthafte

Anwendung. Sie zeichnete nicht erst, wie es in ihrer Erinnerung von Mataré gedacht war, ein Maßwerk und dann z.B. eine Urne da hinein. "Wir machten einfach einen Entwurf und guckten hinterher, was für ein Maßwerk da hineinpaßt. Das wurde dann drumrumgezeichnet" (Berning, 2). Das Maßwerk hilft nicht nur bei Kunstformen, sondern auch beim Betrachten von Natur. "Das (Maßwerk, Verf.) hat er (Mataré, Verf.) uns auch an Pflanzen deutlich gemacht, er hat gesagt, die Natur wächst auch nach diesen Prinzipien, wenn auch nicht so hundertprozentig genau, aber ... die Blätter... wachsen in bestimmten Rhythmen, im Viereck, im Fünfeck, je nach dem ... Das ist das Wesentliche von dem Ding" (Grimm, 24). Mataré hat den Schülern damit einen "Leitfaden" (Haese, 2) an die Hand gegeben, der verschieden intensiv genutzt wurde. Haese meint, "es gab Schüler, die haben das ganz lax gehandhabt. War ihm auch recht. ... Im Endziel war für ihn wichtig, daß es künstlerisch stark genug war" (Haese, 8).

Anfangs war es "ungeheuer eröffnend, daß man sowas konstruieren konnte und es dadurch doch eine schöne Form wurde" (Focke, 2). Auch bei dem hier gemeinten Topf kamen nicht nur formale Beziehungen zum Tragen. Das Maßwerk läßt auch inhaltliche Qualitäten erkennen. Für die hinter der Natur stehende göttliche Ordnung führt Franke kurz aus, habe Mataré immer betont, "daß jede Form eine geistige Mitte hat und eine formale" (Franke, 2). Deutlich wird die inhaltliche Ausrichtung auch in Winters Erzählung, nach der er von Mataré "zurückgepfiffen" wurde, um den Mittelpunkt des einer Vase zugrunde gelegten Maßwerks auch wirklich in das Innere des Gefäßes zu planen (Winter, 12). Denn Winter hatte den Mittelpunkt weit außerhalb angenommen, "und dann kann man ja alles machen, so ungefähr. Da kommen dann so Strahlen zustande ..." (Winter, 12). Scheffer, auch in der Bemühung, den Entwurf zu kontrollieren, fand, daß "das Fünfeck oder das Siebeneck unwahrscheinlich variabel ist, da kann man alles reinbringen. Ich habe mich dann oft gar nicht mehr dran gehalten ..." (Scheffer, 3). Es wurde schon gesehen, daß die Maßwerksidee auch ad absurdum geführt wurde und nicht den Erfolg eines Entwurfs garantiert. So berichtet Gutmann von einem nicht interviewten Schüler, der, "wenn er eine Aufgabe hatte ..., hat er sofort aus seiner Brieftasche so ein Detailpapier mit einem Fünfeck oder Sechseck herausgeholt und hat dann da drüber gezeichnet" (Gutmann, 6). Richtig wäre gewesen, daß die Schüler die Maßwerke "so sauber durchdenken, daß sie dann in Fleisch und Blut übergehen ..." (Spemann, 5).

Mataré wollte nämlich nicht nur durchkonstruierte Arbeiten, sondern er wollte das Gesetz auch durchbrechen (Spemann, 13). "Die Ordnung einerseits ... und andererseits dann die Freiheit in der Ordnung." (Spemann, 14) Das galt natürlich in besonderem Maße für Mataré selbst, der aus Vermittlungsgründen das Maßwerk stark hervorhob, und "selber ja gar nicht sehr nach diesen Dingen arbeitete" (Diesbach, 2; Berning, 11 u.a.). Schon Berning sah die Bedeutung richtig, wenn sie sich erinnert, "daß wir uns schulungsmäßig sehr gerne darauf eingelassen haben" (Berning, 6). Daß gerade Berning im Widerspruch dazu auch die Umgehung des Maßwerks beschreibt, kann in der Entstehung des Interviewtextes begründet liegen. Mit dem Wort "schulungsmäßig" trifft sie aber die Idee des Maßwerkgedankens im Unterricht.

Das Maßwerk als ein Kern der Unterrichtsinhalte prägte das Lernen aller Schüler, wirkte auf ihre geistige Haltung und bildete ihre Auffassung von Kunst mit aus. Mataré beabsichtigte, eine objektivierend wirkende Kontrollmöglichkeit an die Hand zu geben, mit der die Ideen und die in die Konzeptionen einfließenden Empfindungen aus der Subjektivität herausgeholt werden konnten. Ein Einsatz des Maßwerks nur, um Mataré genüge getan zu haben, stellte eher den Schülerwunsch nach Anerkennung dar und zeigt, daß Mataré keine eigene Auffassung entgegengesetzt wurde. Das Maßwerk als Rahmenbedingung der künstlerischen Arbeit stellte so auch einen klasseninternen Konsens her, der über die Kommunikation die

Interaktion zwischen Mataré und den Schülern steuerte. Diesen wurde einsichtiges Lernen ermöglicht, das die Gelegenheit gab, sich davon auch wieder begründet abzuwenden.

Auch diese Interviewaussagen über das Maßwerk sind durch die Erzählungen interpretiert, die für Autobiographien typische Merkmale zeigen. "Sachliche" Informationen ergeben sich erst wieder aus einer Rückinterpretation, die neben dem "Maßwerk" den Sinn desselben für die Schüler zeigt.

5.3.8. Lehren und Lernen

In diesem Abschnitt werden unter Rückgriff auf das zweite Kapitel Formen des Lehrens und Lernens zusammengestellt, soweit sie sich aus den Interviews erkennen lassen. Sie tauchten schon in den verschiedenen Abschnitten dieses fünften Kapitels auf, wenn auch unausgesprochen. Die Zusammenstellung will nicht den Eindruck vermitteln, alle Formen wären jedem Schüler begegnet, sondern will nur zeigen, welche überhaupt vorkamen.

Alle Grundformen des Lehrens werden von Mataré angewandt. Sievers spricht von Geschichten, die Mataré erzählt habe, um die Maßwerke zu erklären und Spemann erinnert die Situation als die des Zuhörens, wobei man nicht wörtlich nehmen dürfe, sondern zwischen den Zeilen lesen, also einen "nachvollzogenen Text" dekodieren, müsse (1. Grundform, Erzählen und Referieren).

Abweichungen werden durch Rückmeldungen Matarés, nämlich seine Kritik, angezeigt. Mataré setzte zur Vermittlung von Fertigkeiten die zweite Grundform, Vorzeigen und Nachahmen (lassen), ein, die für die Schüler mit Anschauen und Beobachten (3. Form) gekoppelt ist. An den zur Kritik stehenden Arbeiten der Mitschüler und durch die Analyse von Kunstwerken und Natur auf Gesetzmäßigkeiten hin vollzieht sich ein Wahrnehmen als aktives Aufnehmen der Gegebenheiten und ein Erkennen von Zusammenhängen.

Die vierte und die fünfte Grundform, Lesen und Schreiben, sind auf die spezifischen Lehrinhalte, die künstlerischen Arbeiten, zu übertragen. Dabei wird Lesen zum Lesen von Gesetzmäßigkeiten der Kunst- und Naturwerke und Schreiben zur künstlerischen Gestaltung. Die Rückmeldung mit Hilfe der verbalen Sprache hat hierbei als wesentliche Voraussetzung den Maßwerksgedanken, um sich nicht allein im subjektiven Empfinden bewegen zu müssen.

Besonders in der Aufgabenstellung, eine Bildvorlage in ein Relief umzusetzen, werden die beiden letztgenannten Lehrformen deutlich. Ein Monogramm als Relief schneiden, einen Löffel schnitzen und ein Gefäß aufbauen verlangen ebenfalls die erste bis fünfte Lehrform, nämlich das Entwickeln von Vorstellungen (1.), Fertigkeiten (2.) und Wahrnehmung (3.), sowie Erkennen (4.) und Formulieren (5.). Mit Hilfe von Verbalisierungen wird der Prozeß der Arbeit begleitet, der durch das Vorzeigen und Nachvollziehen von Handlungen und das Betrachten und Herstellen von künstlerischen Gegenständen charakterisiert ist.

Darüber hinaus sind den Schülern als viel zentralere Form des Unterrichtsgeschehens die drei Grundformen in Erinnerung, die die Stufe der Lerninhalte repräsentieren. Dabei ist die Bildung von Begriffen besonders bedeutend, die anzuregen eine wesentliche Fähigkeit Matarés war, wie es beispielhaft und stellvertretend Heerich hervorhebt (Heerich, 7). Das Ausbilden der Begriffe, ihr Durcharbeiten, ist unmittelbar an das Handeln gebunden und wurde von Mataré entsprechend gehandhabt: Mataré "hielt also von Theorie ohne Praxis nichts" (Heerich, 3).

Wenn morgens "der große Meister" zur Kritik kam, mußte man "zeigen, was man gemacht hatte. ... klug war, daß man 'was getan hatte, das wurde ja erwartet" (Scheffer, 4). Denn Kritik, und damit auch die Ausbildung von Begriffen, wurde nur an Hand der Arbeiten geübt. So heißt es bei Haese, daß etwas Sichtbares vorhanden sein mußte, denn über völlige Ratlosigkeit könne man nicht sprechen (Haese, 1).²⁵³

Die Erarbeitung von Handlungsabläufen (6. Form) meint nicht nur das richtige Verfahren zur Herstellung von Relief, Löffel oder Gefäß, sondern auch das Lösen komplexerer Fragen, wie das Abwickeln von Aufträgen und das richtige Herangehen an Aufgaben (Winter, 9; Scheffer, 8; Franke, 1). Dies lernten die Schüler durch die Mitarbeit an Matarés Aufträgen und die Ausführung von Wettbewerben, die noch im Rahmen der Akademie bewerkstelligt werden konnten (Scheffer, 9). Hierbei spielt schon die zwölfte Grundform, Anwenden, entscheidend hinein, und gleichzeitig wird auch die siebte Form belegt, in der es um den Aufbau von Operationen geht. Das gemeinsame Arbeiten z.B. an Reliefs ist daran gebunden, daß die Schüler die gleichen Gestaltungsauffassungen verinnerlicht haben bzw. über Reflexionsphasen auf dem Weg dorthin sind (Gutmann, 3; Graner, 3). Noch deutlicher läßt sich die vollzogene Verinnerlichung, der Aufbau von Operationen, aus der Notwendigkeit ablesen, sich nach dem Studium von Mataré zu lösen.

Am deutlichsten treten in den Interviews die vier Lehrformen hervor, die die Lernprozesse beschreiben. Der problemlösende Aufbau (9. Form) ist bei der Verpflichtung, die dreidimensionale Wirklichkeit in ein Relief mit zwei Ebenen umzusetzen, genauso abzulesen, wie in der Notwendigkeit, Maßwerkskonstruktionen auszuführen. Bei klaren Zielangaben und Entscheidungsrahmen werden die Aufgaben durchweg so gestellt, daß sie nicht zu schwierig erscheinen und sich als lösbar erweisen. Damit ist auch die Form des Durcharbeitens (10. Form) verbunden. Die erste Generation arbeitete ein Semester an einer Kopfstudie und ist damit Beispiel für die "strenge Grundausbildung" (Schüllner, 1), die alle bis zum letzten Schüler erfahren haben: Es wurde gearbeitet, bis die Problemstellung gelöst war.

Das Üben und Wiederholen (11. Form) ist am eindringlichsten bei Gutmann festgehalten, der kaum etwas Neues hören, sondern sich nur in der Anwendung üben konnte (Gutmann, 5). Auch verleihen erst Üben und Wiederholen die von Scheffer beschriebenen Sicherheiten im Umgang mit dem Maßwerk und mit der Durchführung künstlerischer Vorhaben (Scheffer, 8). Die täglichen Korrekturen durch Mataré veranlassen die Schüler, einen gewissen Fleiß an den Tag zu legen, gepaart mit jener Unerbittlichkeit gegen sich selbst, die in Sätzen wie "und dann haben wir geübt wie die Wahnsinnigen" (Sievers, 1) zum Ausdruck kommt und z.B. von Spemann als "quälend" und geistig marternd beschrieben wird, der fünf Wochen lang einen Löffel zu perfektionieren hatte (Spemann, 15).

Die zwölfte Grundform, Anwenden, ist augenfällig. Ob es nun die von den Schülern Haese und Gutmann relativ selbständig ausgeführten Reliefs sind, die Bodenintarsie von Winter oder die Glasfenster von Scheffer, in jedem Fall mußte sich das Gelernte in Situationen bewähren, die sonst Ratlosigkeit hätten hervorbringen können. Diese Fähigkeiten bestätigt nicht nur Scheffer (Scheffer, 8), sondern auch Franke, der durch Mataré in der Lage war, sich unabhängig von den Materialien in jede Aufgabe hineinzudenken (Franke, 1). Grimm bestätigt die vielseitige Ausbildung: "Ja, das kann man sagen, auf das Leben ... eines Künstlers vorbereitet. Daß man schon auch die Fähigkeiten erlernt, ... die zum Auftrag gehören ..." (Grimm, 22). Abschließend sei Focke angeführt, der den Unterschied zu anderen Studenten darin sah, daß diese "herumtapsen und wissen nicht, wohin ..." (Focke, 6), während sie gelernt hätten, Aufgaben richtig anzugehen.

Die in Kapitel 2.4., Lernen, dargelegten allgemeinen Auffassungen decken die in den Interviews gegebenen speziellen Formulierungen zum Lernen ab.

Die Vorerfahrungen, die das Lernen zum Umlernen machen und das Kontinuum der Verhaltensformen bilden, sind in ihrer bedeutenden Rolle für die Lehre Matarés bereits dargelegt, denn sie sind eine Ursache für die vorgenommene Einteilung in Schülergenerationen²⁵⁴.

Charakteristisch für die Lernsituation ist, daß Mataré den Unterricht nicht auf die individuellen Entwicklungsstufen der Schüler abgestimmt (vgl. Grimm, 7) oder deren Interessen in den Aufgabenstellungen berücksichtigt hat (vgl. Spemann, 4), sondern seine für notwendig erachteten künstlerischen Problemstellungen zum Inhalt wählte.²⁵⁵ Diese waren - wie oben beschrieben - darauf angelegt, außerhalb der Subjektivität der Schüler in verbalem Diskurs faßbar zu sein. Mit dieser Struktur erreichte Mataré die Lernerfolge, die sich die Schüler zum Teil hart erarbeiten mußten. Hiermit ist die dritte der in 4.1. angegebenen Kombinationsmöglichkeiten der Beziehung von Struktur und Inhalt belegt, nach der eine bestimmte Struktur Bedingungen für Leistungsvollzüge schafft.

Gleichzeitig spricht die Beschreibung der Lerninhalte für die vierte Formulierung der Abhängigkeit von Struktur und Inhalt. Erst Matarés Auffassung von tradierten und objektivierbaren künstlerischen Gesetzmäßigkeiten und die Überzeugung von ihrer Vermittlungsmöglichkeit wenigstens im "handwerklichen" Teil läßt die Art und Weise des Unterrichts sinnvoll erscheinen, der nicht die individuellen Schülererfahrungen zur Grundlage nimmt.

Lernen und Denken stehen hinter dem Begriff der Umgestaltung, der sich im ästhetischen Bereich als Problemlösen, Lernen durch Einsicht oder produktives Denken zeigt.

Das Problemlösen wurde den Schülern in vielfältiger Weise abverlangt: Konstruktion nach einem Maßwerk und Entwickeln von Funktion und Form beinhalten zahlreiche formale und inhaltliche Probleme. Die technisch-handwerklichen Probleme, bei dem in Ton aufzubauenden Gefäß deutlich im Vordergrund, beginnen bei der Herstellung einer ebenen Fläche in Eichenholz mit einem Schnitzmesser und reichen bis zu Experimenten mit Siegelack, neben den ständigen Arbeiten in Stein und Holz. Dieses subtraktive Arbeiten hat eine sehr erzieherische Wirkung, weil abgetragenes Material unwiderbringlich verloren ist. Konzentriertes, wenn nötig behutsames Arbeiten mit geeignetem Werkzeug in angemessener Technik geht eine Verbindung mit einer Erziehung zur Entschiedenheit und zum Risiko ein, denn subtraktives Arbeiten erlaubt kein halbes Abschlagen. Die so gesammelten Erfahrungen und Überlegungen liefern Ideen, die in Problemsituationen die Beziehungen zwischen Mitteln und Zielen durchschauen helfen. Diese Form des einsichtigen Lernens erfuhr z.B. Spemann durch einen Brettschlag auf ein nicht flach genug gehaltenes Relief (Spemann, 8), Mancke durch das Verstehen des Maßwerks (Mancke, 2), Grimm durch die Bewältigung der Reliefdarstellung in Holz (Grimm, 2) usw. Deutlich wird der Gewinn von Erfahrung und Einsicht bei Graner, der ständig für Mataré in Stein arbeiten mußte. Das war lehrreich, weil er Matarés Entscheidungen nachvollziehen konnte (Graner, 6).

Die von dem Didaktiker Otto genauer lokalisierte Umgestaltung geschieht zwischen dem Pol der Erhaltung und dem der Veränderung ästhetischen Materials²⁵⁶. Die Arbeit mit mittelalterlichen Bildvorlagen und Abgüssen von Figuren des Königsportals in Chartres und griechischen oder römischen Köpfen ist als Studium von Vorbildern und als Studium beim

Kopieren anzusehen und als Bindung an die Zeittradition aufgefaßt worden, zumindest von Mataré. Das Aktzeichnen demonstriert die bedeutende Rolle der Beobachtung von Naturerscheinungen genauso wie die Analyse von Gesetzmäßigkeiten bei Pflanzen. Die Verwendung vorgefundener Gegenstände und Materialien im Kunstwerk wird nicht erwähnt, auch nicht das Zitieren aus Bildzusammenhängen, soweit man die oben genannten Gipskopien nicht hier einbeziehen will.

Gleichzeitig geschieht mit der Annäherung an den Pol der Erhaltung auch eine an den der Veränderung. Gerade das Umsetzen von Bildvorlagen in ein Relief verlangte Umdeutungen in der Wiedergabeweise, nach der auf Überschneidungen zugunsten eines Nebeneinander der Bildelemente verzichtet werden mußte. Diese "Veränderung der syntaktischen Funktion, also die Veränderung der Prinzipien, nach denen die Elemente in einem Zeichenkomplex angeordnet sind"²⁵⁷, bewirkt zugleich eine semantische Veränderung, also eine der Bedeutung für den Rezipienten, der nicht mehr ein Dokument vergangener Kunst vor sich hat, sondern eine Interpretation davon.

Ein Beispiel für diese Veränderungen und die geänderte pragmatische Funktion gibt Winter, der ein Bild in ein Relief umgesetzt hatte. Mataré schlug vor, "jetzt haben Sie da so'ne schöne Platte, jetzt machen Sie mal eine Truhe da dran" (Winter, 5). Winter fertigte auch die Truhe und nun war "so ein Abdruck von einem Fresko, eine frühchristliche Madonnendarstellung" zu einem Truhenteil geworden.

Das Lehren und Lernen spielt sich in vielfältigen und ausgeprägten Formen ab, die ein hohes Niveau einsichtigen Lernens erreichen. Dadurch ist den Schülern ein selbständiges Ausführen künstlerischer Arbeiten möglich, und sie unterliegen deshalb nur in einem geringen Maß der Gefahr, sich nach den Erscheinungsformen der Kunst Matarés zu richten. Die Beobachtung, daß die meisten Schüler keine Epigonen sind, kann genau hier ihre Ursache haben.

5.4. Selbstverständnis als Künstler

In der Mataréklasse zeigen sich einige durchgehende Auffassungen und es bildete sich ein gewisses Selbstverständnis der Mataréschüler heraus, das von einigen Interviewpartnern auch kritisiert und abgewertet wird.

In allen Generationen betont nahezu jeder Schüler die Wichtigkeit des Technisch-Handwerklichen für die künstlerische Arbeit auch im Hinblick auf einen später eventuell nötigen außerkünstlerischen Broterwerb.

Mataré sagte selbst, er könne aus den Schülern keine Künstler machen, sondern nur gute Handwerker (Sievers, 4). Poetisch umschreibt er dies als das Lehren des ABC, womit anschließend jeder selbst Romane schreiben lernen müsse (Scheffer, 2).

Dieser Handwerksgedanke ist mit einer bestimmten geistigen Haltung ganz wesentlich verknüpft. Sie zeigt sich nicht nur in der Meinung Matarés, auch ein Bäcker oder andere Handwerker seien Künstler (Sievers, 9), sondern auch darin, daß man alles im Leben künstlerisch gestalten könne (Berning, 1).²⁵⁸

Dieser Auffassung liegt die Überzeugung einer überindividuellen, 'objektiven' Wahrheit zugrunde, die ihren Ausdruck im Maßwerk und im Rückgriff auf künstlerische Vorlagen vergangener Epochen findet. "Das ist nicht einfach Geschmack, die Gotik, das ist das Grandiose daran, das gehorcht einem System der Wahrheit, die über dem Geschmacklichen steht. Und deshalb sind auch diese Dinge, und das hat Mataré auch immer gesagt, so großartig. ... Damit ihr wißt, daß es da eine Wahrheit gibt, die größer ist als subjektives Empfinden" (Grimm, 23). Dementsprechend hielt Mataré alle individuellen Kompositionen für verfrüht (Heerich, 4), und "freie Kunst" (Winter, 3) wurde nicht gemacht. Nach Heerich war Mataré der Auffassung: "Eine Erziehung zur künstlerischen Arbeit muß eigentlich mehr in den Fragen der inneren Überzeugungen entwickelt werden" (Heerich, 13). Manuelle Geschicklichkeit reicht für ihn nicht aus. Auch Mancke fand, daß aus einer Gesinnung heraus gearbeitet wurde und man sich sozusagen um "Weltgesetze" bemühte (Mancke, 4). Daß die Plastik wie Architektur gebaut wurde, sei ein Aspekt des inneren Sich-Verhaltens (Mancke, 3). Dieses Verhalten, auch formuliert als: nicht kneifen (Heerich, 9), gewissenhaft und verantwortungsbewußt (Grimm, 17), Bemühen um Ehrlichkeit (Haese, 8), Unentschuldbarkeit schlechter Plastik (Focke, 7) und Konsequenz (Spemann, 3), zeigt die herrschende Grundstimmung in der Klasse. Noch Schüllner als letzter Mataréschüler betont die geistige Haltung, wonach Plastik im Religiösen gründen müsse, eine Haltung, die bei keinem anderen Lehrer eine Entsprechung fand (Schüllner, 2).

L'art pour l'art befriedigte nicht (Schüllner, 10). Abstraktion hatte aus der Natur zu erfolgen (Heerich, 13) und sollte eine Auseinandersetzung sein mit dem, was ist und nicht erscheint (Heerich, 23). Dies meint gerade nicht Naturalismus im Sinne von Kopie der Natur, wie Mataré es auch später noch mit folgender Analogie ausdrückt: "Die Kunst verhält sich zur Natur wie die Wurst zum Schwein" (Grimm, 9; Winter, 9).

Diese Überzeugungen, Kenntnisse und Fähigkeiten ließen ein starkes Selbstverständnis unter den Mataréschülern aufkommen: Sie waren sehr von sich überzeugt (Winter, 9), selbstbewußt (Gutmann, 7), genossen Ansehen bei anderen Klassen (Focke, 4) und fühlten sich wohl (Haese, 3). Dieses elitäre Abgehoben-Sein (Diesbach, 11) zeigt als Kehrseite jene Borniertheit (Graner, 6), Arroganz und Beschränktheit (Winter, 8), die andere Auffassungen und neue künstlerische Entwicklungen nicht zur Kenntnis nehmen ließ.

Die positiven und negativen Einschätzungen des Selbstverständnisses tauchen nur in der dritten und vierten Generation auf. Die Entwicklung eines Selbstverständnisses ist dort offensichtlich substantiell für die Überwindung oder Integration der zum Teil erheblichen künstlerischen Vorerfahrungen und wird deshalb in die autobiographischen Erzählungen aufgenommen. Es entwickelt sich ein offensichtlich in den ersten beiden Generationen entstandenes Selbstverständnis weiter, das so selbst Verständnis bildend wie eine Rückkopplung wirkt. Das Selbstverständnis der Mataréschüler führt, was ja nach 1945 durchaus denkbar wäre, nicht zu einer Ablehnung der in der Gotik sicherlich "objektiven Wahrheit" des Maßwerks und nicht zu einer Diskussion über alternative Konzepte oder zu einer Kritik an Mataré. Es finden sich zwar Versuche, daß Maßwerk zu umgehen, aber letztenendes wird es als zumindest für schulungsmäßige Auseinandersetzung sinnvoll hingenommen. Der letzte Schüler, Schüllner, interpretiert die auch auf dem Maßwerk fußende Lehrtätigkeit Matarés als Hebammenkunst, die so "starke Leute wie Heerich oder Haese oder Beuys oder Spemann" hervorgebracht hat, ohne eine Auffassung hineinzudrücken. Mataré holte Begabungen heraus (Schüllner, 7).

5.5. Arbeitsmöglichkeiten

Hier werden die ausstattungsmäßigen Bedingungen des Unterrichts dargestellt.

Bei der Wiedereröffnung im Wintersemester 1945 bot die Akademie noch ganz unzulängliche räumliche Bedingungen. Kriegsschäden gaben in manchen Räumen im Erdgeschoß den Blick bis zum Himmel frei und nur ein Teil des Gebäudes war notdürftig hergestellt. "Das heißt also, die Bedingungen waren so, daß man nicht sehr erfreulich hier ein Arbeitsklima entwickeln konnte. Keine Heizung, die Fenster teilweise mit Pappe repariert" (Heerich, 17). Mataré verlegte den Unterricht in einen der beiden Arbeitsräume seines Hauses in Büderich, wo er mit seinen Schülern von Anfang 1946 bis 1949 arbeitete (Heerich, 18). Zwischenzeitlich wurden die Räume der Akademie nach und nach hergerichtet. Sie hatten eine Größe, "wo eigentlich Elefanten hätten ein- und ausgehen können" (Berning, 6). Diese Räume boten genügend Platz und Luft für stilles Arbeiten und waren nicht überbelegt. "... sieben Meter hoch, sieben Meter breit ... und so'n Raum hatte ich mal alleine" (Scheffer, 11; als Meisterschülerin, Verf.).

Die Büdericher Räume, auch kriegsbeschädigt, mußten von den Studenten zunächst repariert bzw. ausgestattet werden. "Wir mußten also von Grund auf einrichten" (Sievers, 7). Mancke erzählte, die Anschaffung von Hobelbänken habe die Akademie abgelehnt, da sie Künstler und nicht Handwerker auszubilden habe (Mancke, 1). In Ermangelung der Hobelbank behalf man sich einfach: "... aus einer Pritsche nahm man eine Latte weg und stellte die Figur, die man hauen mußte, mit so einem Riemen unter dem Fuß fest" (Heerich, 15). Mataré achtete auf einfachste Mittel im instrumentellen Bereich und er "legte Wert darauf, daß es keine spezialisierten Geräte gab ..., sondern daß das aus einem elementaren Zustand entstand" (Heerich, 15). Das galt ebenso für den Unterricht in der Akademie ab 1949. Auch dort blieb die Ausstattung der Räume ganz bescheiden. Später gab es Hobelbänke, aber für Werkzeuge mußten die Studenten überwiegend selbst sorgen (Winter, 6; Spemann, 11). Die Akademie stellte Gips und Ton (Winter, 6), die Versorgung mit Holz und Stein wird nur beiläufig erwähnt. "... das Material hat eigentlich keine sehr große Rolle gespielt, wir haben nicht sehr viel mengenmäßig verbraucht. Wir haben sehr lange an einzelnen Stücken gearbeitet" (Spemann, 11).

Darüber hinaus engagierte die Akademie die Aktmodelle (Spemann, 13) und besaß diverse Gipsabgüsse von Skulpturen verschiedenster Epochen. An weiteren spezialisierten Räumen werden Gips- und Bronzeießerei, das "Steinhaus" zum Arbeiten in Stein, Bibliothek und Mensa erwähnt (Spemann, 11; Scheffer, 13; Winter, 4). Außerhalb der Akademie bot ein Gästehaus in der Eifel den Studenten Arbeitsmöglichkeiten in den Semesterferien. Studenten, die daran teilnehmen konnten, hat Winter "immer höchstlich beneidet" (Winter, 10).

Diese "ganz einfachen, lapidaren, elementaren Mittel" (Heerich, 15) entsprachen Matarés Auffassung von der Vermittlung grundlegender Erfahrungen mit den ursprünglichen Materialien Holz, Stein und Ton. Den Schülern wurden damit Herstellungsverfahren an die Hand gegeben, die eher zu einfachen Formen führten, als sie spezialisierte Werkzeuge oder gar Maschinen erbracht hätten.

Die Arbeitsmöglichkeiten, die sich so spartanisch anhören und doch künstlerisches Arbeiten ermöglichten, trugen zum oben beschriebenen Selbstverständnis bei und halfen, Matarés Vermittlungsbemühungen zum Tragen zu bringen und unterstützten oder förderten bei den Schülern die Konzentration auf Arbeits- und Ausdrucksweisen, wie sie von Mataré vorgesehen waren.

Diese Arbeitsmöglichkeiten trugen zu einer Struktur der Lehre bei, die den Inhalt effektiv werden ließ, wie es in der 3. Variante für das Verhältnis von Struktur und Inhalt in Kapitel 4.1. angegeben ist.

5.6. Institution

In diesem Abschnitt wird der institutionelle Rahmen wiedergegeben und sein Einfluß auf das Lehren und Lernen bzw. auf das Lehrer- und Schülerverhalten beschrieben.

Die Studenten an der Akademie teilten sich in die für das künstlerische Lehramt Studierenden und die für die sogenannte freie Kunst (Spemann, 16).

An der Akademie wurden die Schüler in Klassen unterrichtet, die von den einzelnen Professoren geleitet wurden. Neben Mataré führten Mages, Enseling und Szekessy Bildhauerklassen (Franke, 3; Scheffer, 13; Spemann 11). Sievers erinnert sich an Klassen für Grafik, Malerei und Bühnenbild (Sievers, 8), daneben wurde Kunstgeschichte angeboten, wobei Graner bedauert, daß sie nicht Pflicht war (Graner, 9) und Winter war in Vorlesungen zur Ikonographie (Winter, 6). Pflichtveranstaltungen wurden von den Interviewten nicht genannt. Die Teilnahme an Kursen für Fresko- oder Maltechniken bei anderen Lehrern war möglich (Spemann, 7; Gutmann, 7; Scheffer, 12), wurde aber von Mataré nicht immer gerne gesehen (Focke, 3). Ein Schüler berichtet von einem Unterricht als Gemeinschaftsveranstaltung mehrerer Professoren (Franke, 7).

Die Aufnahme in die Mataréklasse gestaltete sich problemlos und unbürokratisch (Berning, Diesbach, Focke, Graner usw., je S. 1). Nur Sievers erzählte von einer Aufnahmeprüfung und anschließendem Probesemester, nach dem sich die Studenten einen Professor aussuchten (Sievers, 1). So kam Sievers zu Mataré, für alle anderen, auch für den ersten Schüler Heerich, ging der Aufnahme in die Klasse ein Gespräch mit Mataré voraus, zu dem die Schüler künstlerische Arbeiten mitbrachten. Stimmt Mataré zu, meldeten die Schüler im Sekretariat den Wechsel innerhalb der oder den Eintritt in die Akademie (Winter, 1). Von darüber hinausgehenden Bedingungen, wie bestimmten Schulabschlüssen, ist nichts bekannt. Einige Schüler hatten Abitur, andere die Volksschule absolviert.

Studiengebühren entrichtete nur Graner. Er habe "hier pro Semester noch 700 Mark bezahlt und die mußte ich vorher erst verdienen und das waren zwei Monatsgehälter eines Inspektors gewesen zur damaligen Zeit" (Graner, 4).

In der Klasse waren "immer nur sechs Schüler, das war seine heilige Sechs, die hat er nie überschritten, während andere Lehrer 20 und mehr Schüler hatten" (Grimm, 1). Die Zahl Sechs ist zu gering angesetzt. Scheffers Angabe mit 12 bis 15 Schülern pro Professor liegt auch für die Mataréklasse ganz richtig oder nur unwesentlich zu hoch (Scheffer, 11) und war auch damals eine beachtenswert niedrige Zahl.

Jede Klasse hatte einen Raum, in dem in der Regel gearbeitet wurde. Die Meisterschüler bekamen eigene Ateliers zur Verfügung gestellt.

Die Akademie kannte keine Abschlüsse, Prüfungen oder sonstige Leistungskontrollen. Mataré stellte den Schülern auf Wunsch Zeugnisse und Gutachten aus, wie sie im Anhang eingesehen werden können. Das Studienende bzw. Ausscheiden aus der Klasse bestimmten die Schüler selbst. Von der Möglichkeit der zwangsweisen Exmatrikulation oder dem Verweis aus der Klasse sprachen nur Grimm (8) und Berning (1).

Die Institution Akademie zeigt sich den Schülern als ein räumlicher und organisatorischer Rahmen ihrer Studien, dessen entscheidendste Regelung die Einteilung in Klassen darstellt, in denen die Schüler von einem Professor unterrichtet werden. Das ist eine grundlegende Bedingung für die unter 5.3.8. beschriebenen Lehr- und Lernformen. Sie wird von Mataré noch dadurch mitgeprägt, daß er Störungen durch Schüler anderer Klassen verhindern kann. Sievers' Freundin, eine Studentin der Akademie, traute sich nicht in die Klasse, wenn Mataré anwesend war (Sievers, 5). Auch Scheffer berichtete von der ruhigen Arbeitsatmosphäre und "da durfte nicht jeder so reinplatzen in die Klasse wie bei anderen, das gab's bei uns nicht" (Scheffer, 13).

Diese Organisationsform ermöglicht eine intensive Interaktion und bildet den verpflichtenden und sinnvollen Anlaß für regelmäßiges und häufiges Erscheinen von Mataré und den Schülern. Mataré kam "mitunter zweimal" täglich (Mancke, 1) und wenigstens zweimal pro Woche (Grimm, 7). Die meisten Schüler erinnerten sich an eine tägliche Anwesenheit von Mataré in der Akademie, einschließlich samstags (Franke, 7). Übereinstimmend wurde die Regelmäßigkeit und die Pünktlichkeit betont, auch wenn die Zeitangaben schwanken. Über die Häufigkeit der Präsenz anderer Professoren äußerten sich die Schüler nicht. Durch die kontinuierliche und häufige Anwesenheit Matarés stellt sich die Akademie für diese Klasse personell sehr diszipliniert dar und animiert die Schüler zu diesem Verhalten. Die Institution stützt Matarés Lehrabsichten.

5.7. Geschichtlicher Hintergrund

In den Interviews finden die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse der Zeit kaum einen Niederschlag. Sie werden eher beiläufig im Rahmen autobiographischer Interaktionsgeschichten erzählt, um die Klassengemeinschaft zu beschreiben oder Gruppennormen zu erläutern.

Die wenigen Aussagen konzentrieren sich im wesentlichen auf zwei Aspekte: die wirtschaftliche Situation und die zeitgenössische Kunst.

Von den bekanntermaßen äußert schlechten wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen nach dem Krieg die Bevölkerung zu leiden hatte, waren die Studenten natürlich genauso betroffen. Sievers - "wir hatten ja Hunger" (Sievers, 6) - überlegte mit Mitschülern in Arbeitspausen, wie ein "Sack Rhabarber" zu beschaffen wäre und spricht von Tabak ergattern, eben "Dinge des Alltags" (Sievers, 5f). Von den Ernährungs- und Wohnungsbedingungen hatte Mataré "wenig Ahnung" (Heerich, 23), auch nicht von den "Existenzmöglichkeiten nach der Währung, wo es auch wieder darum ging, daß man von irgend etwas leben mußte, vorher war das ja alles mehr so ein Interregnumszustand" (Heerich, 23). Haese formuliert die Situation knapp: "... das Hauptproblem war damals, Geld zu haben, um überleben zu können und essen zu können. Andere Probleme gab es im Grunde genommen nicht" - außer der künstlerischen Findung (Haese 4). In dieser Zeit - bei Haeses Studienbeginn lag die Währungsreform schon drei Jahre zurück - ging die wirtschaftliche Entwicklung relativ zügig voran²⁵⁹ und die Lage der Studenten wurde mehr von individuellen Bedingungen bestimmt. Studenten, die von zu Hause kein Geld bekommen konnten oder keines wollten, wie Scheffer z.B. (Scheffer, 12), verdienten sich einen Teil ihres Unterhaltes mit Arbeiten für Mataré. Der Zusammenhalt der Studenten half auch, durch Ausleihen von Geld, Schwierigkeiten zu überwinden. Man habe, so Scheffer (12), manchmal nichts zu essen gehabt und kein Geld für die Miete, doch "das klappte irgendwie". "Wir hatten wirklich volles Vertrauen zueinander" (Scheffer, 12). Spemann, der sich durch regelmäßiges Arbeiten in der Gipsgießerei Geld verdiente, leistete sich sogar ein Auto (Spemann, 11 u. 9). Vorherrschend in allen Schülergenerationen waren geringe finanzielle Mittel, die auch ein außerunterrichtliches Studentenleben äußerst sparsam hielten. Studentenleben gab es "in einem ganz bescheidenen Ausmaß. Erstens war für die damalige Zeit ein Fahrrad schon ein hoher Besitz und der einzige, der ein Auto besaß, war damals Wolf Spemann, der hatte einen Leukoplastbomber, Lloyd, ... So muß man sich die Atmosphäre vorstellen. Wir lebten also mehr oder minder von Freitisch und so etwas, ich habe 10 Mark im Monat für das Studentenheim bezahlt und wenn nicht Mataré mich erhalten hätte durch seine Aufträge, die ich für ihn ausführte, wäre es mir ziemlich dreckig gegangen" (Graner, 4).

Politische Themen finden keinen Eingang in die Interviews. Nur Spemann erwähnt seine Mitgliedschaft in der Internationale der Kriegsdienstgegner (Spemann, 17) und Graner erinnert sich an Friedensappelle, die Mataré mit unterzeichnet haben soll, was ihm Ärger mit der örtlichen CDU einbrachte und 1955 Auslöser für einen ersten, altersmäßig begründeten Pensionierungsversuch gewesen sein soll (Graner, 2; Spemann, 19).²⁶⁰

Scheffer schließt die Diskussion politischer Themen nicht aus, kann sich aber an Inhalte nicht mehr erinnern. Besser im Gedächtnis sind ihr Diskussionen über religiöse Themen - sie war im katholischen Studentenbund KSB -, die in der Klasse geführt wurden, und über diverse, reihum gelesene Bücher (Scheffer, 2 u. 7). Dazu gehört auch ein Buch von Kükelhaus²⁶¹, der mit Mataré befreundet war. Ein anderes kulturelles Thema war die Anthroposophie. Allendorf, Berning und Mancke zogen nach ihrem Studieneende in die Eifel, um nach diesen Gedanken zu leben, Graner kam von den Anthroposophen her und hatte hierin viele Berührungspunkte mit Beuys (Graner, 4). Angeregt wurden diese Diskussionen durch von Heerich, Mancke, Beuys

und anderen besuchte Vorträge der anthroposophischen Gesellschaft, die 1946 die "hervorragendsten Redner" hatte (Heerich, 9). "Bei den Anthroposophen war eigentlich die Fragestellung sehr viel wichtiger als die Antworten" (Heerich, 9). Mataré, so Heerich, griff auch Fragen zum Zusammenhang von Kunst und Leben auf und gab Antworten: "Im Beispiel seiner Person, seiner Gedankenwelt" (Heerich, 9). Die Kunst der 50er Jahre fing an, diese Gedanken in Frage zu stellen. Die Lösungen aus starken individuellen Prägungen heraus verstand Mataré nicht. Mataré fühlte sich langsam wie ein Fremdkörper. Im Dritten Reich sei er angegriffen worden, habe sich aber im Recht gewußt mit dem, was er künstlerisch tat; aber jetzt ging es gegen den Geist, den er vertrat. Mataré hatte keinerlei Zugang zu dieser zeitgenössischen Kunst und spürte die Mächtigkeit dieser neuen Entwicklung. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, wenn die zeitgenössische Kunst im Unterricht keine Rolle spielte und in allen Schülergenerationen überwiegend abgelehnt oder ignoriert wurde (Spemann, 15). Schüllner, mit Tapiés und Bacon als Vorbild, sah, daß sich moderne Kunst an der Akademie in der Klasse von Meistermann²⁶² abspielte und Mataré den Schülern "keine Wegweisungen" gegeben hat und keine neuen Ansätze aufnahm (Schüllner, 4).

Dieses Defizit kam aufgrund der sehr prägenden Unterrichtsinhalte, auf die sich die Schüler einließen, nur langsam zum Vorschein. Einige Schüler brauchten Jahre (Graner, 1), bis sie zur zeitgenössischen Kunst Zugang fanden und für die Akademiezeit beschrieb Diesbach diese Einstellung ganz treffend: "Die ganz neuen Tendenzen wurden mit zurückhaltender Skepsis aufgenommen. ...die Distanz ... war ziemlich groß. ...Matarés Arbeiten wurden allgemein hoch gestellt und die Dinge, die dazu nicht in einen Zusammenhang zu bringen waren, wurden halt mehr oder weniger interessiert zur Kenntnis genommen, aber nicht unbedingt geschätzt" (Diesbach, 5). Graner, der während seines Kunststudiums in Dresden Vorlesungen zur Kunstgeschichte und Politik hören mußte, sah sich durch die westliche zeitgenössische Kunst "mit einer geistigen Haltung konfrontiert, mit der ich selbst verquer stand. Für mich war dieses l'art pour l'art auch ein Waffenstrecken einer Ideologie gegenüber, die denkbar negativ war" (Graner, 8). Graner hatte sich auch wegen Matarés thematischem Anspruch diesen Lehrer ausgesucht (Graner, 8). Dieses Motiv lag, wie in 5.2. beschrieben, bei vielen Schülern vor, sodaß auch von daher die neuen Kunstrichtungen auf keine allzu große Resonanz stießen. Dieser Konsens führte zu gewissen Lücken. "Etwas, was wir zur damaligen Zeit absolut vernachlässigt hatten, waren Dimensionen, die unserer Zeit entsprachen, zum Beispiel die Bewegung" (Graner, 12). Deutlich wurde das Graner und Haese in langen Gesprächen während Haeses "Abnabelungsprozesses" (Graner, 12) und während seiner Suche nach anderen als Matarés Lösungen, da Epigonentum nicht gewollt war und Matarés Antworten keine umfassende Gültigkeit mehr erreichten. Dies spürte z.B. auch Winter bei seinem ersten Auftrag nach Studienende, als er bei den entsprechenden Architekten "ein Grinsen" erzeugte, wenn er seine Komposition erklärte und die gleich merkten, welcher Lehrer dahinterstand. "... die haben den Mataré ja so tragisch nicht genommen wie wir" (Winter, 8). Denn gerade im kirchlichen Bereich waren, so interpretiert Schüllner, durch Corbusier, Richier, Southerland und Bacon Kunstwerke entstanden, die "die religiöse Problematik nachhaltiger aufgriffen" (Schüllner, 4). "Diese Suche nach neuen Ausdrucksformen, das hat Mataré nicht verstanden" (Schüllner, 4), dessen Menschenbild "wie eine Printe, also brav, bieder, schön" war (Schüllner, 9). So sieht es der letzte Mataréschüler.²⁶³

Einen zeitgeschichtlichen Bezug stellen nur wenige Schüler explizit her. Franke wollte die geistige Verarbeitung der Kriegserlebnisse (Franke, 6). Er begann zunächst bei Enseling, aber dort war es ihm "zu seicht, zu oberflächlich... Es war mir klar, jetzt muß ein ganz anderer Neuanfang gemacht werden, und da sah ich Ansätze bei Mataré" (Franke, 6). Für seinen Wunsch, religiöse Kunst zu arbeiten, bot sich Franke dort ein Weg, der ihm lag (Franke, 1).

Focke befaßte sich nach dem Krieg mit Bildhauerei, um den Zwängen zu entgehen, in denen er gewesen war (Focke, 1). Er lernte Mataré kennen und wandte sich ihm zu. "Es war eine harte Zeit ... Man hat sehr arm gelebt." Das durchzustehen, half die Auffassung, daß es nach Krieg und Gefangenschaft nicht mehr schlimmer kommen könne, und "man hatte ja den Willen und man machte das auch" (Focke, 5).

Dieses Überwunden-Haben eines Nullpunktes²⁶⁴ und das Gefühl von Freiheit erlebt auch Scheffer, die es als "Geschenk des Himmels" ansah, endlich frei zu sein nach allem, was sie hinter sich hatte (Scheffer, 11). Unbeschadet der äußerst schlechten materiellen Situation war sie "glücklich, daß man lebte und daß man studieren durfte. ... Und so hat man das erlebt und gelebt" (Scheffer, 12).

Auch für Haese war das Studium offensichtlich ein Neubeginn, eine neue Orientierung, da auf dem Krieg nicht aufzubauen war. Im Gegensatz zu Mataré hatten die meisten Schüler hauptsächlich Kriegserlebnisse hinter sich.

Heerich hingegen äußerte keinen Einfluß dieser Kriegserfahrungen auf die Zeit. Bei ihm heißt es entsprechend, daß sie damals aus dem Krieg zurückkamen in eine unbelastete und unvoreingenommene Zeit (Heerich, 3). Die Schüler, bzw. ein Teil von ihnen, begannen scheinbar ganz neu mit künstlerischem Arbeiten und Lernen, wie es deutlich bei vielen formuliert wird. Nachdem Mataré zunächst alles, was die neuen Schüler mitbrachten, verworfen hatte, begannen sie bei ihm von Grund auf. Mataré hat zunächst erklärt, was eine Fläche sei (Sievers, 1). Diese Sätze beschreiben für jemanden, der bereits "einen ordentlichen Schulabschluß" und seine "Wanderjahre beim Kommiß" hinter sich hatte, fundamentale Erfahrungen (Sievers, 8) und erinnern hier nochmals an die 'Hörigkeit' der Studenten der ersten Generation und an ihre Bereitwilligkeit zu einem Neubeginn.

Dieses Verhalten und diese Einstellung sind wahrscheinlich mehr als nur subjektive Persönlichkeitsvarianten, die sich heute noch genauso finden lassen könnten. Darauf verweisen Betrachtungen von Grundlagen kollektiven Verhaltens jener Zeit, die aus psychoanalytischen Überlegungen zum Verhalten vieler gewonnen wurden.²⁶⁵

Die Studenten und Mataré lebten in einer Situation, die Alexander und Margarete Mitscherlich für die Deutschen als die Unfähigkeit zu trauern und als eine ausgebliebene Melancholie beschreiben. Die Unfähigkeit zu trauern, d.h. die Unfähigkeit, den Verlust eines geliebten, im Ich assimilierten Objekts durch stückweises, schmerzhaftes Zerreißen der Bindungen zu überwinden und so die Libido aus dem verlorenen Objekt abzuziehen, hängt mit der Art zu lieben zusammen.²⁶⁶ Die Liebe zum Führer im Dritten Reich stellen Alexander und Margarete Mitscherlich als eine hörige dar, als eine, in der das Ich aufgegeben wurde, seine kritische Funktion verlor und nicht durch eine Aufnahme bestimmter Eigenschaften des geliebten Objekts modifiziert war. Die Distanzierung zum Objekt fehlte dann und die Person war akut überfremdet.²⁶⁷ Der Zusammenbruch des Dritten Reiches und der Verlust des Führers zeigten sich als Verlust des Ich-Ideals. Das Ich jedes einzelnen war entwertet und verarmt. Das ist eine Voraussetzung für Melancholie. Zu diesem Verlust des Selbstwertgefühls kam es aber nicht. Die Entwertung konnte wohl durch den - nicht bewußten - Abbruch aller affektiven Brücken zur Vergangenheit aufgefangen werden. Die Vergangenheit wurde verleugnet und degradiert.²⁶⁸ Neubeginn schien möglich. Der scheinbar problemlose Schritt, sich nun mit den ehemaligen Gegnern und jetzigen Siegern zu identifizieren, war Teil eines Identitätswechsels, der Gefühle des Betroffenseins abwenden half.²⁶⁹

Einen Rückgriff auf Tradition, d.h. unzerstörte und wirksam gebliebene Identifikation, gab es kaum noch. Viele Menschen waren einer Herrschaftsideologie gefolgt, die sie als Grundlage ihrer Orientierung nun verloren hatten.

Soweit mögen allgemeine Andeutungen genügen, die der ersten Generation einen besonderen Hintergrund verleihen.

Im speziellen Fall der Lehre stellte sich auch Mataré die Frage, wie sich die ersten Schüler verhalten würden, von denen er annehmen mußte, daß sie Soldaten gewesen waren. Er hatte sie sich ungehorsam vorgestellt, denn er war überrascht über die Folgsamkeit. "Auch sind die Schüler in einem größeren Maß lernwillig und folgend, als ich von ehemaligen Soldaten annehmen konnte." Mataré findet die fehlende Vorbildung als Chance, sie für reine Grundlagen zu gewinnen.²⁷⁰ Meistermann erinnert sich: "Das waren keine unschuldigen, jungen Männer, die Kunst machen wollten, sondern das waren gestandene Leute, Sie kennen das Schicksal von Beuys²⁷¹ zum Beispiel, und von den anderen, die alle Soldat waren. Na gut, von denen nun zu erwarten, daß sie aufstehen, wenn der Lehrer die Klasse betritt, das war einfach nicht mehr drin. Die blieben sitzen. Er nahm das mit Erstaunen hin und sagte, was soll man da machen" (Meistermann, 2).

In dieser Situation stellte Mataré Verhaltensweisen vor und verlangte sie auch von den Schülern: Anwesenheit, Pünktlichkeit und Arbeitsintensität waren von der Sache her begründet. So bildeten sich neue Orientierungen aus, die die traditionellen Ehrerbietungen wie Aufstehen, wenn der Professor hereinkommt, überflüssig erscheinen lassen. Matarés Rückgriff auf Kunstauffassungen aus längst vergangener Zeit stellt sich für die Schüler als eine wieder neue, einsichtige und geistige Grundlage für die eigene künstlerische Lerntätigkeit dar, sodaß die Auffassungen eine neue Tradition begründen können. Dies gilt besonders für die erste Schülergeneration. Die folgenden hatten, wie in 5.2. beschrieben, bereits bei anderen Lehrern mit der Bildung neuer Identitäten begonnen, die sie bei Mataré entwickeln und umgestalten mußten.

Zusammenfassung: Diese Betrachtungen zeigen, wie die durch Mataré vermittelten Erfahrungen gerade für die Schüler der ersten Generation auf Bedürfnisse eingehen, die vor dem geschichtlichen Hintergrund entstanden und verständlich sind. Die Ablehnung der zeitgenössischen Kunst überrascht dann nicht mehr, da diese mit ihrer stark subjektiven Ausprägung einen unvereinbaren Ansatz neuer Traditionsentwicklung darstellt.

Mataré erfüllt das von Alexander und Margarete Mitscherlich herausgestellte Traditionsbedürfnis, das die Schüler offensichtlich zeigen.

5.8. Bewertung der Interviews

Mit der Darstellung und Auswertung der Interviews ist ein vorläufiges Bild der Wirkungsgeschichte von Mataré aus Sicht der Schüler entstanden. Dieses sehr differenzierte Bild setzt sich aus Aussagen zu den vier Schichten zusammen, die in 4.3.2. angegeben sind und enthält dementsprechend

- objektive Gegebenheiten, denen aufgrund

- subjektiver Erfahrungen unterschiedlich starke Bedeutungen beigemessen werden. Die
- spätere Erinnerung als eine Voraussetzung von Identität wird bei der
- sprachlichen Darstellung zu Geschichten und Schilderungen ergänzt, in denen die Mataré-Schüler sinnstiftende Interpretationsleistungen vollziehen.

Die Interviews setzen eine funktionierende Erinnerungsfähigkeit voraus, zu der, wenn nicht pathologische Ausfälle eintreten, begründeter Anlaß besteht, weil sie das Selbstbild betreffen. Dabei wird hier die Authentizität der Interviewtexte unterstellt und somit angenommen, daß nichts Angelesenes oder nichts Nichterlebtes reproduziert wird. Sie läßt sich auch damit begründen, daß die Texte die Merkmale autobiographischer Erzählungen tragen.

Die Interviews klären lebensgeschichtliche Abschnitte, deren realitäts- und sinnstiftende Funktionen in 4.3.2. ausgeführt sind. Sie geben damit den "Sinn" der Lehre, also die Wirkungsgeschichte wieder. Dabei werden die Erfahrungen in Übereinstimmung mit dem gegenwärtigen Selbstbild aus dem Vorrat der Interaktionsgeschichten zusammengestellt.²⁷²

Der gegenwärtige Ausgangspunkt der Interviewten bietet eine Sicht, die mehr als 30 Jahre Identitätsentwicklung als Künstler einschließt. Die Interviewunterschiede sind da selbstverständlich, aber sie sind unwesentlich. Sie zeigen widersprüchliche Aussagen zu Daten, wie Schülerzahl, und zu Wertungen, wie Toleranz, doch an diesen "Fakten" wird übergreifend "Sinn" festgemacht wie das Erleben von konstanter Lehre und gemeinsamer Klasse. Es kommt also, um es allgemeiner zu formulieren, weniger auf die Fakten von

- vorgezeichneten Schlüsselsituationen,
- Leerstellen,
- szenischen Arrangements oder
- unvorhergesehenen Zwischenfällen an (vgl. 4.3.2.),

sondern auf deren Wahrnehmung und die Interpretation des Interaktionssinnes.

Sich darin äußernde Unterschiede in den Interviews führen durch ihre Interpretation zur Auffassung der Entwicklung von unterschiedlichen Schülergenerationen und zum Bild eines sich ändernden Mataré. Diese Wirkungsgeschichte, die die Schüler an sich erfahren haben, zeigt auch die Entwicklung der einzelnen Schüler, zumindest die Prozesse, denen sie sich aussetzten und die sie mehr oder weniger konfliktreich durchstanden.

Bei allen individuellen Unterschieden, wie sie sich in den unterschiedlichen Wahrnehmungen erinnerungsrelevanter Situationen ausdrücken, gehört zu den bei allen ähnlichen und relevanten Schülermerkmalen das Interesse an Mataré mit seiner plastischen bzw. künstlerischen Auffassung und die Fähigkeit und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit seinem strengen Lehrkonzept. Die darin angebotenen und erarbeiteten Problemlösestrategien, Einstellungen und Verhaltensweisen ließen die Entfaltung ausgeprägter Künstler zu und erwiesen sich als wirkungsvoll für den eigenen Werdegang.

Diesen Ergebnissen zufolge können die Interviews in der Tat als ein sinnvoller Zugang zu einer Lehrzeit beurteilt werden.

6. Die Komponenten der Ausbildung

In diesem Kapitel werden die Elemente der Lehrrelation mit Hilfe von Textquellen zu beschreiben versucht und so eine Objektivierung, Ergänzung und Bestätigung des fünften Kapitels angestrebt.

Auch hier steht hinter der Trennung der Lehre in sieben Elemente der Versuch, durch das Einteilen die den Zusammenhang bildenden Beziehungen deutlicher kenntlich zu machen.

Eine abschließende Betrachtung unter didaktischen Gesichtspunkten bereitet die endgültige Bewertung von Matarés Wirken vor.

6.1. Der Lehrer

Ewald Mataré fand zur Lehrtätigkeit nur nach einer von Zweifeln an der eigenen künstlerischen Fähigkeit und Entwicklung hinausgezögerten Entscheidung. Im Winter 1930/31 fragte das preußische Kultusministerium an, ob er einem Ruf an die Düsseldorfer Akademie folgen wolle.²⁷³ Er sagte zunächst ab, und auch Paul Klee konnte ihn im persönlichen Gespräch nicht umstimmen, obwohl er ihm klar zu machen versuchte, daß er das Amt wohl zu schwer nähme (Tb 115f). "Was soll man auch den Schülern sagen, haben sie etwas in sich, dann werden sie schon was ohne mich, der ich ja selbst voller Zweifel bin, und vor allem mein Handwerk bei aller Tätigkeit wohl nur so nebenbei betreibe" (Tb 116). Im November 1932 begann Mataré in Düsseldorf nach Überwindung innerlichen Widerstrebens und von dem Hintergrund materiell unsicherer Zeiten (Tb 121). "Schon seit längerem war bekannt, daß der Künstler für diese Nachfolge (vom ausscheidenden Prof. Langer, Verf.) ausersehen war, doch fehlte bislang die Bestätigung durch die Behörden in Berlin."²⁷⁴ Diese Zeitungsmeldung erwähnte mit keiner Silbe Matarés Zweifel und sah nur administrative Ursachen der Verzögerung.

Matarés Bedenken zerstreuten sich schnell, und er war ganz erleichtert über die neue Situation. Er wollte den Wechsel bereits dann gutheißen, wenn es ihm gelänge, "auch nur ein paar junge Menschen zu etwas Ernsterem heranzuziehen", ohne daß die eigene Tätigkeit darunter leidet (Tb 121). Die Gewissenhaftigkeit war eine seiner Eigenschaften, die ihn, kaum begonnen, hoffen ließen, den materiellen Vorteilen der Professur wieder entsagen zu können, wenn es für die künstlerische Arbeit notwendig ist. Dieser Entscheidung wurde auf drastische Weise vorgegriffen, bereits am 30. 6. 1933 erhielt Mataré seine Entlassung (Tb 121-123).

Die Ernsthaftigkeit und Konsequenz, mit der Mataré seine künstlerische Tätigkeit betrieb, ist ein Schlüssel für das Verständnis des Weges, der 1905/06 bei Karl Kraus, Dozent an der TH Aachen für "Modellieren und Bossieren"²⁷⁵ und mit dem Studium der Malerei bei Eugène Klinckenberg²⁷⁶ beginnt und 1907 in Berlin an der staatlichen Kunstakademie fortgesetzt wird. 1914 studierte er für etwa ein Semester bei Lovis Corinth. Bei Corinth, der sehr spontan und aus seinem Innersten heraus malte²⁷⁷, sah Mataré wie er nicht malen wollte und konnte. Mataré plante und baute seine Bilder sehr überlegt und malte lange daran.²⁷⁸ Ab 1915 war er bei Arthur Kampf Meisterschüler, der von 1915 - 25 Direktor der Akademie war.²⁷⁹

Angesichts der schwierigen Zustände im Winter 1917 sprach sich Mataré Mut zu und zeigte eine Einstellung, die vergleichbar im 2. Weltkrieg wieder sein Tun leitete: "Immer glauben an sich selbst, Vertrauen haben. Wie man die Welt sieht, so ist sie. Ich glaube nicht, daß ein Mensch durch Armut verhindert wird, das zu sagen, was in ihm steckt... Der Lehrer kann nur

lenken, nicht etwas hervorzaubern beim Schüler. Eigenes Studium ist alles. Kein Lehrer brachte mich vorwärts." (Tb 18) Unzufriedenheit mit seinen Bildern führte er auf ungenügende Konzentration und zu wenig Naturbeobachtung zurück (Tb 19). Das notierte er 1917, und es dauerte bis etwa 1920, bis die selbstgestellten, sich entwickelnden Anforderungen zum Widerspruch führten, den er mit dem Wechsel zum Holzschnitt und zur Plastik löste. Trier schrieb in seiner ausgezeichneten Biographie²⁸⁰ noch von einer "überraschenden Wendung". So überraschend mag es für Außenstehende ausgesehen haben. Der Verfasser bietet folgende Erklärung an: Mataré kam bei seiner künstlerischen Suche, der Suche nach Neubildung, nicht Abbildung²⁸¹, auf dem Weg über die Studien der Natur, die es zu besiegen galt²⁸², an die von seiner Auffassung gebildeten Grenze der Malerei. "Ich muß den Kampf gegen die Verkürzung in der Bildfläche aufnehmen. Die Perspektive stört den fundamentalen Begriff der Fläche. Der Kampf gilt der Vortäuschung." (Tb 25) Die Konsequenz, mit der er die Malerei betrieb, mußte diesen Illusionismus im vorgestellten Raum²⁸³ zum Widerspruch der Auffassung von der Fläche führen und er seine bis dahin durch das Malen gestützte "These" von Kunstschaffen (=Malerei) aufgeben. Erst dann, also spät, als sich die Malerei nicht mehr retten ließ, kippte die Ausdrucksform plötzlich um, so wie es die entwickelte Auffassung vorbereitet hatte. Wie wahr nun zunächst der Holzschnitt und bald die ersten kleinen Holzskulpturen für ihn waren, erzählte Mataré selbst: "... und auf einmal war mir das so, als ob ich das schon Jahre getan hätte. Ja, ich könnte fast sagen, als ob ich das schon in einem früheren Leben gemacht hätte, dieses Schneiden eben."²⁸⁴

Das war 1920. Ein Jahr später schrieb er, daß es keine "Empfindungsmalerei" gebe und: "Den ganzen Rummel des sogenannten 'schnellen Eindrucks' hol der Teufel" (Tb 27). Nicht der schnelle Eindruck, sondern das durch die Naturform filtrierte künstlerische Gefühl wird zum Kunstwerk (Tb 27). Neben der veränderten Auffassung wurde ihm durch das Arbeiten mit Holz die Bedeutung des Prozesses deutlich und wichtig. "Die Wechselwirkung zwischen dem geistigen Schaffenwollen und dem Widerstand, den die Materie der Hand entgegengesetzt ist von unersetzlichem Reiz... ich will das mehr 'machen', was ich schaffe, mit den Händen formen" (Tb 31). Die Rolle des Machens, des Handwerks, und der Natur werden unten wieder aufgegriffen im Abschnitt 6.4. über die künstlerischen Vorstellungen Matarés.

Hier soll der weitere Lehrerweg, ohne den Wechsel zur Plastik undenkbar, beschrieben werden.

Die Entlassung 1933 bedauerte Mataré, da der Unterricht gerade Freude zu bereiten begann und eine gemeinsame Arbeit mit vier Schülern in Angriff genommen war (Tb 123). In der gleichen Tagebucheintragung liest man von einer "fast vollständig ins Wasser gefallenen" Ausstellung in der Galerie Flechtheim in Berlin. Formale Kritiken nahm Mataré - noch - ernst und wollte künftig eine bessere Klarlegung der Formteile. Kaum faßbar machten sich für Mataré die nationalsozialistischen Kunstauffassungen breit, die sich schon mit der Kritik der Berliner Ausstellung ankündigten, und behinderten seine Arbeit. Exemplarisch können diese Auswirkungen und Matarés Einschätzung der politischen Lage an der Arbeit für das Klever Ehrenmal studiert werden. Ohne auf die Geschichte einzugehen²⁸⁵, soll hier eine markante Reaktion Matarés wiedergegeben werden, die im Zusammenhang mit der Absicht der Demontage des Ehrenmales steht. Durch "die Maßnahmen, die die 'Partei' traf und für notwendig hielt", war seine Möglichkeit zerschlagen, durch den Verkauf seiner Arbeiten über Kunsthändler zu verdienen. "Solche Rückschläge, wohl kaum meßbar an anderen, die größere erfuhren, soll man nun versuchen, positiv umzuwerten, also in diesem Fall sich zu sagen, sei entschiedener in dem was Du mit ehrlichstem Gewissen arbeitest, sei entschiedener und ehrlicher, als bis heran, denn es kann sich nur darum handeln, daß man sich nicht klar genug ausgesprochen hat, wenn man nicht verstanden wird" (Tb 144, April 1938). Dieser auf den

ersten Blick von naivem Optimismus zeugende Gedanke führt beim zweiten Blick zu Matarés künstlerischen Erfahrungen im Dritten Reich, von denen er behauptete: "Viele (Künstler, Verf.) sind an den Widerständen zerbrochen, kaputtgegangen. Mir hat diese Zeit geholfen."²⁸⁶ und: "Dadurch, daß sie mir die Möglichkeit nahmen, nach außen zu wirken, haben sie meinen inneren Wunsch, auf meinem Wege weiterzugehen, nur verstärkt."²⁸⁷ Das war möglich, weil er sich im 3. Reich gleich zurückgezogen hatte und nicht offiziell verboten wurde²⁸⁸, wenn auch als 'entartet' diffamiert.²⁸⁹

Dank einer reichen Privatschülerin²⁹⁰, die als Mieterin des Büdericher Ateliers auftrat, konnte Mataré seine Kunst entwickeln und "wenigsten vegetieren".²⁹¹ Vor allem die Kirche hat ihm Aufträge erteilt, die auch bezahlt wurden. Zwischen 1942 und 1945 entstanden daneben verhältnismäßig viele seiner berühmten Kuhstudien. Ihm gelang also die Konzentration auf seine Arbeit, mit der er erreichte, Zeichen für Kuh zu finden²⁹² und z.B. das Liegen der Kuh nicht abzubilden, sondern nachzubilden.²⁹³

Dieser Zeichenbildung bzw. -setzung wegen heißt es einmal, "Mataré ist, als Bildhauer, ein Platoniker".²⁹⁴ In diesem Sinne schrieb Trier: "Der Gedanke von Juan Gris, 'das Abstrakte zu konkretisieren', könnte mutatis mutandis auch als Matarés Leitsatz ausgegeben werden."²⁹⁵ Seine Abstraktionen können auch las Konkretionen verstanden werden, meint Brües, der mit der Feststellung schloß, "Mataré plädiert in jedem seiner Werke für den Vorrang des Geistes vor der Natur".²⁹⁶

Die Betonung des Geistes ist nicht nur für das Werk, wie unten noch gezeigt wird, sondern in dessen Folge auch für die Lehrauffassung von höchster Bedeutung. Er leitete aufgrund der Strenge, Konsequenz und Bewußtheit seines Tuns ein Lehrkonzept ab, das nicht eine verkleinerte Abbildung der eigenen Tätigkeit meint, sondern die Bildung von Voraussetzungen künstlerischer Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Lehrbarkeit ist. Mataré: "Ich mußte mit allen (Schülern, Verf.) sozusagen ganz von vorne anfangen, mußte dabei zugleich vermeiden, daß die Schüler mich nun einfach kopierten. ... Die Vasenformen habe ich aus Ornamenten entwickeln lassen; sie wurden nicht willkürlich gebildet, etwa in dem man sie ansah und sich sagte: ja gut, die sieht schön aus - aber vielleicht sieht sie anders noch schöner aus - , ich legte Messungen zugrunde! Meine Schüler sollten das Gefühl bekommen, daß es eine nachprüfbare Harmonie gibt, auf der man aufbauen kann. Sie sollten nicht aus einem Akt der augenblicklichen Willkür oder Laune heraus schaffen, sondern etwas, das sie anderntags wiederholen könnten. Man muß wissen, was man macht."²⁹⁷ In diesem Interview erläuterte er als weitere wesentliche Bestandteile die Schrift für das Verständnis des Konstruktiven, die Maßverhältnisse plastischer Einzelformen, sowie die Beachtung des Verwendungszweckes eines Gegenstandes. Er betont, diese Aufgaben so gestellt zu haben, um zu einer Gesprächsgrundlage für die Kritik zu kommen.²⁹⁸ Nach diesen Vorstellungen und weiteren Überlegungen wollte Mataré 1945 den Akademiebetrieb ausrichten. Zögerte Mataré 1932 noch aus Zweifeln an pädagogischen Möglichkeiten, so waren es auf die Anfrage des Oberpräsidenten im Sommer 1945 gerade pädagogische Gründe, die ihn am Wiedereintritt ins Lehramt zögern ließen. Soviel ihm an einer Rehabilitierung seiner Person gelegen war, wollte er die Last der pädagogischen Verantwortung nicht auf sich nehmen. Vorstellen konnte er sich eine "Meisterklasse, zwei oder drei reifere Schüler, die man sich selbst überlassen kann" (Tb 198).

Es folgte die Anfrage des Regierungspräsidenten im August 1945, ob Mataré die Stelle des Direktors annehmen volle.²⁹⁹ Davon versprach sich Mataré die Möglichkeit einer pädagogisch verantwortlichen Neugründung der Akademie und willigte unter der Bedingung ein, daß seinen Reformvorstellungen gefolgt werde. "... da ich die ganze Anstalt anders als bis heran aufziehen würde, müssen die Lehrer verschwinden, die sich unter den Nazis eingeschuggelt haben, .. Was mich überhaupt einen solchen Vorschlag in Erwägung ziehen läßt, ist die

Möglichkeit, auf die jungen Menschen, die heute ganz ohne eine geistige Führung sind, im Guten wirken zu können,..."³⁰⁰ Diese zwei Gleise der Reformvorstellungen nahmen folgenden Verlauf: Fünf der zehn Lehrkräfte waren Parteianghörige oder nahestehende gewesen. "Da sitzen also nun Existenzen, die eine Tendenz unterstützen, die gerade in der Kunst das Gegenteil erstrebt, wie nach meiner Meinung würdig" (Tb 207). Eigentlich wollte Mataré - da ein Nichtöffnen der auch baulich schwer beschädigten Akademie auf taube Ohren gestoßen wäre - mit "brauchbaren" Lehrkräften zunächst nur jene Studenten unterrichten, die vor oder während des Krieges Vollschrüler gewesen waren.³⁰¹ Aber auch diese Idee fand keine Zustimmung. So sah er die Chance für einen sinnvollen Neubeginn vertan und prophezeite negative Auswirkungen bei der gegebenen Konstellation durch die wechselseitigen Verknüpfungen von Lehrkörper, Gebäudezustand und Schülerzusammensetzung. "Was half es, wenn die über 100 Schüler sich in drei schlecht gedichteten Räumen aufhalten mußten, ohne notwendige Zeichenbretter und Material und vor allem ohne einen systematischen Unterricht von Fachkräften, die auch jetzt noch immer fehlen. Nach einem solchen langen Kriege kommen die ehemaligen Soldaten, die nun alle viel zu alt und finden anstelle eines geordneten klaren Planes in einer aufsteigenden Lehrmethode, ein paar Räume vor, in denen sie sich wie in einer Dilettanten-Malschule etwas in den Morgenstunden mit Zeichnen beschäftigen können. Es wird hiermit ein ganz wesentliches Proletariat geschaffen und die armen Studenten sind am meisten zu bedauern, da sie nie gelernt haben, wie man systematisch vorgehen muß, um etwas zu erreichen, bekommen sie von dem Studium des Künstlers einen Begriff, als sei das eine reine Talentangelegenheit - es ist grausig" (Tb 205f). In diesem Tagebucheintrag wird deutlich, daß Mataré in der Ausbildung von Künstlern eine Systematik für lehrbar hielt, die sich hierarchisieren läßt und dazu befähigen soll, den Talenten Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen. Wie weittragend dieser Gedanke ist, Strategien zur Bewältigung von Aufgaben zu vermitteln und nicht die Aufgaben zum Lehrziel zu machen, wird deutlich, wenn man sich einen alternativen Weg vor Augen hält: Hätte Mataré seine 25jährige plastische Erfahrung weiterzugeben versucht, in dem er Kühe hätte schnitzen lassen, wären Epigonen entstanden. Der in dieser Alternative notwendig anzunehmende Transfer - wer eine Kuh schnitzen kann, kann auch Apostel skulptieren - ist trügerisch. Deutlich wurde das ja bereits im Interview mit Franke, der von Schülern der Nachbarklasse berichtet, daß sie sich bei Mataréschülern Rat holten, wenn sie eine plastische Aufgabe bewältigen mußten, die sie noch nicht gelernt hatten (Franke, 3) Hingegen die Mataréschüler konnten, umgekehrt, alles bewältigen (Scheffer, 8; Focke, 6)

Das zuletzt angeführte Zitat Matarés, Gedanken aufzeigend, die er auch künftig beibehalten wollte, hat folgende Fortsetzung: "Ein zweiter Punkt, den man mir allerseits verübelte, der sogar die Herren zum Lächeln brachte, war meine Forderung, schon mit 14 Jahren die Schüler aufzunehmen, um möglichst früh eine Gesamtbildung zu erreichen" (Tb 206). Diese Forderung wurde, wie er weiter ausführte, mit "lächerlichen Argumenten" abgetan und er zweifelte an der Gesinnung der leitenden Personen, deren Reaktionen für ihn "beschämend" waren.

Mataré wurde nicht Direktor der Akademie, man ließ ihn einfach fallen. Diese Art und Weise empörte ihn, andererseits war ihm nach einem früheren Gespräch mit dem Regierungspräsidenten der Gegensatz deutlich und "so schieden wir in der Gewißheit einer baldigen Trennung" (Tb 204). Ob er "auf eigenen Wunsch"³⁰² den Direktorposten zurückgab, oder ob der gleiche Vertrauensausschuß, der seine Ernennung betrieben hatte, bereits im November 1945 die Abberufung forderte, die Oberpräsident Lehr am 17.1.1946 vollzog³⁰³, sind verschiedene Sichtweisen, deren Richtigkeit die Quellen nicht entscheiden helfen. Richtig ist jedenfalls, daß Mataré "heilfroh" war, bei der offiziellen Eröffnungsfeier am 31.1.1946 "in der Menge sitzen zu können".³⁰⁴

Diese Vorgänge sind für das Verständnis von Matarés Tun notwendig, das sonst im Widerspruch zu seinen Forderungen unklar bliebe.

Matarés Lehrkonzept findet sich im Umriß im Tagebuch (200f). "Zu einem Aufbau der Zukunft denke ich mir einen ganz aufs Zeichnen gestellten Unterricht, erst nach zwei Jahren gründlichen Zeichenstudiums käme dann ein Werkstattstudium in Holz oder Stein, so wie für die Maler eine Malklasse. ... am Schluß, also nach vier Jahren Zeichnen und Werkstattstudium käme dann der Übergang in eine Meisterklasse, wo sich die Schüler selbständig betätigen können."

Dieser Plan erfuhr eine Modifizierung, nach der

- die Altersgrenze der Studierenden auf 14 - 16 Jahre herabgesetzt wurde und
- Unterricht in Naturkunde (Biologie), Religion und deutscher Kulturgeschichte vorzusehen war.

Damit sollte "alle Deutschen" die Studienmöglichkeit eröffnet und die Allgemeinbildung der Kunststudenten erhöht werden. Für eine Übergangszeit waren, um soziale Ungerechtigkeiten zu vermeiden, ältere ehemalige Kriegsteilnehmer aufzunehmen.³⁰⁵

Der "Aufbau des Lehrplanes 1946"³⁰⁶ zeigt die schulungsmäßige Anlage, wie sie sich aus Matarés Vorstellungen von einem der Erziehung des jungen Menschen dienenden Studium ergab.³⁰⁷

Den theoretischen Hintergrund für den zweijährigen Zeichenkurs formulierte Georg Meistermann im November 1945 zusammen mit Mataré.³⁰⁸ Sie kommen nach kurzer Betrachtung des Zusammenhangs von Kunst und Wissenschaft zur allgemeinen Aufgabe der Erziehung. Danach heißt es, den Mittelpunkt "zu finden in neuer Harmonie eines neuen Menschen ist das Bemühen jeder Erziehung". Die Frage, was "'der Mensch'" eigentlich sei, "muß der Mensch 'menschlich' beantworten, d.h. durch sein Tun. Und durch das 'Tun' muß er begreifen". Daraus leiteten beide einen Lehrplan für die ersten vier Semester Zeichenunterricht ab, der über das Arbeiten mit den Elementen des Zeichnens - Strich, Winkel - zu ersten Überlegungen zum Ornament führte. Im zweiten Semester war das Zeichnen von Körpern und Raum vorgesehen und im dritten und vierten die Anatomie des Menschen. Kunstgeschichtlicher und naturkundlicher Unterricht sollten vertiefende Kenntnisse vermitteln bis hin zum Aufbau von Kristallen und Atomen.

Der Unterricht sollte für alle Semester gemeinsam erteilt werden, um gegenseitiges Lernen zu ermöglichen.³⁰⁹ Diese Vorstellungen fanden keine Akzeptanz. Mataré zog sich auf seine Professur zurück und erwähnte die Entwicklung der Akademie in seinem Tagebuch nicht mehr.

Die bauliche und materielle Situation der Akademie war so bedrückend, daß er mit seinen ersten Schülern den Unterricht in seinem Atelier in Büderich aufnahm. Das Zeichenprogramm modifizierte er: "Sie sollen vor allem, da sie Bildhauer werden wollen, den Umriß zeichnen lernen und alles Licht und Schatten aus den Darstellungen weglassen..."³¹⁰

Zusammenfassung.

Die beschriebenen Überlegungen, Tätigkeiten und Erfahrungen Matarés stellen ihn in einem ausreichenden Maß dar und entwickeln die Vorstellung von dem Lehrer, wie er den Schülern gegenüberstand.

Die in der Zusammenfassung von 5.1. aufgestellten Charakterisierungen sind nahezu alle bestätigt worden: Matarés künstlerischer Weg stellt sich als Konsequenz seiner integren geistigen Haltung dar. Die Auffassungen zu künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten und ihren

Grundlagen ließen sowohl pädagogische wie künstlerische Lehrziele entstehen, die als grundlegend für selbständiges künstlerisches Arbeiten anzusehen sind und unverstandenem Nachahmern entgegenwirken. Sie zeigen zugleich den Handlungsrahmen, in dem sich der Lehrer Mataré bewegt.

Die Literatur nimmt keine Stellung zu Interaktionsformen, zur Identitätsentwicklung oder zu den sich verändernden Wirkungen auf die Schüler und durch die Schüler. Diese Ergebnisse, die die Schülergenerationen formulieren halfen und bisher so nicht thematisiert sind, hängen ursächlich von den Interviews ab, die so ihre Erkenntnis liefernde Funktion nochmals bestätigen.

6.2. Die Schüler

Die ersten Schüler Heerich, Sievers und Melzer³¹¹ waren lernwilliger als Mataré zunächst angenommen hatte (Tb 212). Der Unterricht fiel so auf fruchtbaren Boden und bereitete ihm mehr Freude, als er ursprünglich dachte. Mataré führte dafür zwei Gründe an: "Auch das sie nicht vorgebildet sind, ist mir nun angenehmer, als anzunehmen war. Auch zwei Mädchen habe ich diese herrliche Jugend wirkt wie Balsam auf mich." (Tb 212). Im folgenden reduzierten sich die Aussagen zu Schülern und Lehrvorstellungen auf wenige Eintragungen zur Mitarbeit von Schülern: Das Tagebuch vom 22.7.48 nennt Beuys' Hilfe beim Mosaik für die Domtüren, ebenso die von Kortenbach.³¹²

Am 2.6.49 schrieb er, mit der Arbeit für den Phoenix³¹³ nicht beginnen zu können, weil "ich doch die Schüler der Akademie zu betreuen habe. Die Schranktüre, die vier von ihnen gemeinsam geschliffen haben, wird wohl vom Regierungspräsidenten erworben werden, sodaß doch etwas Geld in ihre Hände kommt."³¹⁴ Auch wollte er sich darum bemühen, daß die Schüler für eine Gartenschau der Stadt Rheydt Vasen entwerfen und herstellen können. Sein Engagement bezog die Situation der Studenten hier mit ein und die für die Klasse gedachten Aufgaben zeigen die Möglichkeit gemeinsamer Arbeit und damit den Zusammenhalt zumindest für künstlerische Projekte.

Der nächste Schüler, der erwähnt wurde, war wieder Beuys bei der Arbeit an einem Grabmal³¹⁵, und am 2.12.50 heißt es zu zwei Arbeiten in Schiefer: "... meine Schüler Beuys und Franke haben mir gut geholfen, besonders der erste, der mal ein sehr guter Bildhauer werden wird. Er hat ein ausgesprochen rhythmisches Gefühl und dabei eine bewundernswerte Ausdauer, beides unerläßliche Vorbedingungen" (Tb 249). Diese prophetische Aussage Matarés gründete auf schwachen Füßen, denn die Bedingungen mögen zwar notwendig sein, sind aber nicht hinreichend. Mataré verstand sie - bzw. solche generellen Eigenschaften allgemein - als so grundlegend, daß er unterrichtliche Bemühungen für kaum entscheidend wirkungsvoll danebenstellte. Die Fortsetzung des Zitates heißt: "Im Grunde genommen ist man eigentlich schon das, was man für andere zu werden verspricht und so denkend, kann man nicht allzuviel vom Unterrichten halten, `den seinen gibt's der Herr im Schlaf'" (Tb 250).

Mataré war weitere sieben Jahre Lehrer und - von Wirkungsmöglichkeiten eben doch überzeugt - schrieb er 1957, daß er Heerich als Assistenten mit nach Salzburg in die Sommerakademie genommen hat, denn: "Er hat wie keiner meine ewig gleichbleibenden Predigten begriffen und so nimmt er mir Arbeit ab" (Tb 274). Die also im Grunde über die Lehrzeit gleich bleibenden Anforderungen zeigen sich aus Heerichs Sicht so: "Es war ein Lehrgebäude mit richtig etablierten Etagen. Beuys hat genau so wie ich zehn Jahre dazu gebraucht, es von innen her aufzunehmen. Wir hatten immer geglaubt, es müsse schneller gehen. Aber es war so: Man konnte das, was Mataré an ganz bestimmten Einstiegsmöglichkeiten bot, rein intellektuell schnell erfassen, aber das war es nicht. Wenn man sich darauf einließ, gab es eine unglaubliche Art von Fragestellungen und Betrachtungsweisen, die sich aus dem Angebot erst entwickelten."³¹⁶ Diese gedankliche Vorarbeit zu künstlerischem Gestalten zu leisten, stellt sich als wichtige Tätigkeit der Schüler dar. Da kann nicht verwundern, wenn die aus aller Welt angereisten Studenten der Salzburger Sommerakademie in vier Wochen kaum Verständnis dafür aufbrachten, einen Topf modellieren zu sollen. Wie tiefgreifend diese Aufgabe die von den Schülern angenommenen eigenen Fähigkeiten relativiert und damit ihr Selbstverständnis traf, wird aus Matarés Episode mit einem Schüler deutlich, der "erbittert darüber, daß er nun keinen Topf aufbauen könnte, Fotos großer Löwen zeigte, die er modelliert hatte. Den Tränen nahe stand er da. Er ging erschüttert fort und dachte sicher: Ich tue das nicht mehr. Ich mache wieder meine Löwen."³¹⁷ Zu vergleichbaren Problemen in seiner Akademieklasse äußerten sich weder Mataré noch andere Autoren, nur Meistermann ging allgemein darauf ein. Das Erfassen der Fragestellungen und Betrachtungsweisen war immer an "eine lebhaftige Diskussion" gebunden (Meistermann, 7). Es habe natürlich auch Mitläufer gegeben, so Meistermann, aber Mataré sei meistens von denen mehr angetan gewesen, die sich schwertaten, als von solchen, die das allzu leicht realisieren konnten.

Das Verhältnis der Schüler zu Mataré stellt sich als ein Meister-Schüler-Verhältnis dar, von dem Klapheck schrieb, daß es einer alten pädagogischen Weisheit folge, nach der "gerade der begabte Schüler dem Meister zunächst willigen Gehorsam leistet und nur der Dünkelhafte und keiner Ehrfurcht Fähige ein vorzeitiges Originalitätsstreben an den Tag legt."³¹⁸ Im gleichen Sinne charakterisieren folgende Sätze das Lehrer-Schüler-Verhältnis: "Immer aber bedeutet Unterwerfung unter die Zucht des Meisters zunächst einmal Selbstzucht überhaupt; daß der Schüler eines Tages, und sei es gegen den Meister, zu seiner Form kommen muß, ist ein altes Gesetz, und Mataré hat es auch nicht anders gemacht, als er jung war."³¹⁹ Vor dem Hintergrund dieser Interpretationen weicht dann das Erstaunen über die gleichzeitige und lange Schülerschaft von Heerich und Beuys, die sowohl untereinander als auch zu Mataré ein äußerst konträres Oeuvre geschaffen haben. Denn dem Ziel des Unterrichts, "Ordnung in das Chaos zu bringen" (Tb 27), waren die Schüler gefolgt und hatten es ganz individuell erreicht. Grundlage und Ergebnis war die geistige Haltung. "Beuys, der heute Mataré am fernsten scheint, steht ihm innerlich am nächsten. Was beide verbindet, ist die Suche nach dem Wesentlichen, nach Kern und geistiger Substanz."³²⁰ Um diese Beziehung zu allen Schülern bemühte sich Mataré, indem er die Vermittlung elementarer Vorstellungen des Plastischen und seiner handwerklichen und geistigen Hintergründe anstrebte.³²¹ Stets habe Mataré die handwerklichen Erfordernisse betont und es habe sich auf hohem Niveau eine intensive Auseinandersetzung zwischen Lehrer und Schülern abgespielt, "die aus der Spannung zwischen den geforderten Pflichten und den individuellen Neigungen erwuchs".³²² Nicht alle Schüler reagierten mit der gleichen willensmäßigen Integration, so van der Grinten, sondern entwickelten neben dem Unterricht, der ständige Präsenz verlangte, eigene Arbeiten.³²³ Aber das störte Mataré nicht, im Gegenteil. Mit Interesse besuchte er 1953 die erste Einzelausstellung eines Schülers, Beuys, der Arbeiten zeigte, die Mataré zuvor nie gesehen

hatte.³²⁴ Zur gleichen Zeit war Beuys Mitarbeiter beim Westfenster der Aachener Doms³²⁵ von 1952 - 1954, was sich, wie dargelegt, nicht widerspricht.

Hans van der Grinten betont, daß für Mataré bei der Zulassung zum Studium die inneren Voraussetzungen eine entscheidende Rolle spielten, weniger das Können der Kandidaten.³²⁶ Damit wurde eine gewisse Homogenität der Haltungen angestrebt, die die Klassengemeinschaft und Gruppenidentität einerseits initiierten und andererseits Matarés Verständnis vom Künstler mit definierten, vor dessen Hintergrund die prophetische und sich bewahrheitete Aussage über Beuys' Karriere entstand.

So waren von Seiten des Lehrers und der Schüler Voraussetzungen für einen Unterricht gegeben, der durch seine Vermittlung vielfältiger Grundlagen den Künstlern individuelle Entwicklungsmöglichkeiten bot und Epigonentum vorbeugte.

Mataré setzte sich deutlich von der übrigen Ausbildung des künstlerischen Nachwuchses ab, die er 1955 so beschrieb: "Die jungen Künstler werden heute viel zu sehr verwöhnt, dabei kann nichts herauskommen. Wer hat sich denn in den zwanziger Jahren um uns gekümmert? Begabungen müssen sich in der Stille entfalten, stellt man ihre Werke zu früh heraus, schadet man ihnen nur."³²⁷

Diese Sätze sind unter Berücksichtigung anderer Äußerungen Matarés so zu verstehen, daß sich künstlerische Auffassungen und Überzeugungen erst mit der Zeit und durch künstlerische Arbeit ausbilden, wie es für Matarés Wechsel von der Malerei zur Plastik exemplifiziert wurde. Auch nach Studienende half Mataré seinen Schülern noch durch die Vermittlung von Aufträgen und das Angebot von Mitarbeit und linderte ihre materiellen Schwierigkeiten.³²⁸

1957 endete die Lehrtätigkeit offiziell und Mataré resümierte: "Mit diesem Bescheid (des Endes der Tätigkeit, Verf.) war schon lange zu rechnen und was meine Person betrifft, so ändert das zur Zeit wenig oder nichts, leid tut mir nur die Position der Schüler, die nun nicht wissen, wohin sie sich wenden sollen, um weiterhin zu wirken. ...nun ist...alles ohne Zukunft" (Tb 275).

Zusammenfassung

Die Quellen weisen zur Klasse von Mataré wenig aus der Sicht der Schüler aus. Es läßt sich aber gut erkennen, daß die Schüler eine strenge handwerkliche und geistige Arbeit zu erlernen hatten und Matarés Konzeption eine Allgemeinbildung als Voraussetzung und Grundlage künstlerischer Tätigkeit vorsah. Diese Anforderungen nahmen die Schüler auf, ihre intensiven Diskussionen und mühsamen Realisierungen belegen es. Wer sich darauf einließ und sich dem nahezu unterwarf, konnte sehr viel lernen, nicht zuletzt eine Verantwortlichkeit und Einstellung zur künstlerischen Arbeit, die die Emanzipation von Mataré ermöglichte. Das Verhältnis zu Mataré läßt sich als ein Meister-Schüler-Verhältnis beschreiben. Die Bereitschaft zur Akzeptanz dieses Verhaltens ist eine der Voraussetzungen, die Mataré bei der Auswahl seiner Schüler zu berücksichtigen suchte.

Die von Mataré aufgeworfene Frage nach der Erziehungsmöglichkeit beantwortet er durch sein Verhalten, mit dem er die Persönlichkeit der Schüler zu fördern versuchte. Mataré repräsentiert die Auffassung von der Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit, die er besonders für die erste Generation sieht.³²⁹

6.3. Matarés Lehrbereich Plastik

Mataré äußerte sich wiederholt zu seiner plastischen Überzeugung, die sich als konstant erwies. Dies spiegeln seine Werke wider.³³⁰

Die zentralen Gedanken formulierte er 1925: "Die Plastik hat ihr eigenes Gesetz, sie ist nur durch sich selbst und in sich selbst richtig, nichts wird durch außen bestimmt, es gibt keine 'Richtigkeit' in der Plastik, nichts, was sie mit dem gemeinsam hätte, an was sie rein gegenständlich in der Natur erinnerte. Und doch wieder nichts außerhalb der Natur. Erlebe ich die Formen eines Tieres, eines menschlichen Körpers in der Natur, so setzt gleich die Umwertung in plastische Begriffe ein" (Tb 72f). Mit der Plastik entsteht, so Mataré, ein völlig neues Gebilde, dessen einzelne Teile durch einen gänzlich anderen Zweck bestimmt werden als den, den die Natur vorsah. Mataré betrachtete die Natur als einzige Lehrmeisterin (Tb 73). Ihm galt, sich ihr gelöst hinzugeben. Nur die Suche nach der Form war noch nicht der richtige Weg, erst "mit dem wirklichen Erlebnis habe ich auch gleichzeitig die Form ..." (Tb 64).

Mit dieser Erkenntnis schätzte er sich "glücklicher" als in den Jahren zuvor, in denen er sich mit "allen möglichen und unmöglichen intellektuellen Begriffen" den freien Weg verbaut hatte (Tb 64).³³¹

Matarés Ziele waren plastischer Art. Er wollte zu klarem Formausdruck kommen und rang um die dafür notwendige Entschiedenheit (Tb 128 und 91). Er suchte den Ausdruck zu stärken, in dem er Flächen härter gegeneinander stellen wollte, denn, so Mataré, "ich komme sonst aus diesem Sumpf nicht heraus. Ich wate immer mehr in Feinheiten, bis schließlich eine ganz widerlich ästhetische Sache übrig bleibt, und das soll nicht sein, dabei würde ich zu atmen aufhören" (Tb 93). Um sich nicht zu verlieren, wollte er begründet und eindeutig vorgehen und drückte es folgendermaßen aus: "Ich muß wiederholen, wie ein Tischler einen Stuhl macht, so muß eine Plastik gemacht werden, alles sogenannte Gefühlsmäßige ist Unsinn, und führt zum sich selbst verlieren. Die Eiform bei der Kuh wie bei fast allen Tieren, und dem das andere einordnen, das ist's. Fern von aller Romantik" (Tb 105). Und: "Mir bleibt nichts anderes übrig, als mir selbst eine Tradition zu schaffen ..." (Tb 105). Denn wegen der fehlenden Tradition existierten nicht eine, sondern "tausenderlei Vorstellungsformen" aus allen Epochen. Um dieser verwirrenden Vielfalt zu entkommen, sah er als einzige Möglichkeit, Formen aus der Natur zu gewinnen, wie es ihm bei der Beobachtung von Kühen gelang. Da, so Mataré, "wurde mir klar, daß sowohl von oben, wie von unten Formkuben ineinandergreifen und den Körper bilden. ... Nie könnte Anatomie eine Hilfe sein" (Tb 169). Die Formfragen verbanden sich mit inhaltlichen, mit Erkenntnissen, die für Mataré "ein Behagen ganz seltener Art und aufregend und voll neuen Verlangens" auslöste. Ein andermal erkannte er bei dem Studium von Kühen, "daß die ineinandergeschobenen Formen, aus denen sich die Plastik bildet, aus Kugeln bestehen, von denen aber nur Teile durch ihr Ineinandergreifen das Tier sozusagen sichtbar werden lassen, das Tier also ein Teil eines viel größeren unsichtbaren Ganzen ist. Aber nun kommt das Wesentlichste: das Tier also auch nicht das Zentrum in sich selbst hat, sondern seine 'Mitte' außerhalb liegt" (Tb 217). So wiesen sich ihm die Kühe als Teil der Gesamtschöpfung aus, wie er selbst formulierte. Mataré erreichte damit gerade in seinen Tierplastiken jene inhaltliche und formale Dichte, die ihm selbst seine Plastiken als Zeichen erscheinen ließen, wie es verschiedene Titel im Werkverzeichnis belegen. Zeichen" und "Emblem", auch "Stempel", sind immer wiederkehrende Charakterisierungen, wie bei Trier, Gertz, Klapheck, Schulze Vellinghausen und anderen zu sehen ist. Diese beschreiben damit auch die von Mataré entwickelte Tradition.

Mataré wollte die Natur zugunsten eigenständiger plastischer Formulierungen geistiger Gehalte überwinden. An einem Beispiel sei gezeigt, zu welcher Konsequenz diese Entscheidung führen konnte: Mataré ließ mit der Erkenntnis, daß das Gesicht von der Körpersprache ablenkt, von der Figur "Stehende" den Kopf V-förmig abtrennen!³³² Damit entfernte er sich weit von der Natur und transponierte die Figur ins Idolhafte.

Entscheidende Anregungen für seine Überlegungen zur Plastik fand Mataré in Adolf von Hildebrands kunsttheoretischer Schrift³³³, von der er 1947 schrieb, wie ihn 1920 das Buch angeregt und aufgeregt hätte. Letzten Endes führte er das Gegenteil von dem aus, was Hildebrand als wesentlich hinstellte (Tb 125). "Ich proklamiere für mich und auch außerhalb das Betasten, das Fühlen als das Primärste bei der Gestaltung und mit dieser Erkenntnis, die ich aus mir selbst entwickelte, stand und stehe ich auch jetzt noch allein da" (Tb 215f). Doch auf dem Weg dahin hält er 1925 fest: "Immer wieder erscheint mir das Buch von Adolf Hildebrand so wundervoll und ausgezeichnet als klare Stütze zu einem Wege, über die Natur in ihrer Erscheinung zu einer plastischen Ausdrucksform zu gelangen, und es ist merkwürdig, wie sehr sein Buch, seine klaren Begriffe über Plastik erhaben sind über seine eigenen Arbeiten" (Tb 73). Mataré gab dafür keine Beispiele an. Ein Nachprüfen seiner Meinung würde an der interessanten Schlußfolgerung aus diesem Satz doch nicht vorbeiführen: Ein Begriff von 'Plastik' ist keine hinreichende Bedingung für Plastik. Daß er für Mataré eine notwendige war, dürfte aus seinen Worten bisher deutlich geworden sein. Er versuchte, Erkenntnisse in Begriffe zu fassen, auch wenn sie dort nicht zwingenderweise münden müssen. Jedenfalls können Begriffe die Auseinandersetzung mit der Natur,³³⁴ das Erkennen derselben, fördern und die Entwicklung eines plastischen Konzepts erleichtern.

Parallelen zu Hildebrand lassen sich da ziehen, wo Hildebrand die der Natur selbst entnommene Formenwelt erst architektonisch verarbeitet zum vollen Kunstwerk werden sieht.³³⁵ Auch decken sich in etwa Hildebrands und Matarés Auffassungen, nach denen sich die "Richtigkeit" eines Kunstwerkes nicht an den Funktionen der Natur orientieren darf und kann, denn Kunst hat ihre eigenen Maximen.³³⁶

Doch weiteren Gesetzen Hildebrands konnte Mataré nicht mehr folgen. Für Hildebrand liegt die Fähigkeit, räumlich auffassen zu können, im Tasten und Sehen und er schreibt: "Diese zweifache Auffassung ein und desselben Phänomens ist aber nicht nur durch getrennte Organe, den tastenden Körper und das sehende Auge möglich, sondern ist schon im Auge allein vereinigt."³³⁷ Diese doppelte Augenfähigkeit führt, nach Hildebrand, einerseits zu einem "Abtasten" und damit zu einem Bewegungsakt, der Bewegungsvorstellungen liefert, und er definiert: „Ein Komplex bestimmter Bewegungsvorstellungen heißt eine plastische Vorstellung.“³³⁸ Diese Vorstellung entsteht durch die Augenbewegung, die der entsprechend nah am Objekt Stehende zur Betrachtung des Ganzen ausführen muß. Andererseits bietet ein Gegenstand in entsprechender Entfernung ein Flächenbild, "Fernbild" genannt. Dieses "rein schauende" liefert uns von etwas Dreidimensionalem einen "reinen Gesichtsausdruck", ohne die andernfalls nötigen sukzessiven Abtastbewegungen. "Ein einheitliches Bild für den dreidimensionalen Komplex besitzen wir also allein im Fernbild, dieses stellt die einzige Einheitsauffassung der Form dar, im Sinne des Wahrnehmungs- und Vorstellungsaktes."³³⁹ In Folge dieser Gedanken formulierte Hildebrand eine Relieffvorstellung, die das Verhältnis der Flächenbewegung zur Tiefenbewegung markiert. Danach hat ein Künstler die ursprünglich aus zahlreichen, zusammenhängenden Bewegungsvorstellungen bestehende Formvorstellung so zu gestalten, daß sie mit ruhig schauendem Auge aufgenommen werden kann.³⁴⁰ Als das eigentliche "Form-Problem" der Kunst stellt sich dann die einheitliche Tiefenwirkung dar, in deren Bezug die einzelnen Tiefenvorstellungen erst ihren klaren Wert erhalten.³⁴¹ Daher sah Hildebrand die Erfordernis für einen Standpunkt, von dem aus die Plastik gesehen werden

will, wozu sie durch entsprechende Anordnung den Betrachter zwingen sollte.³⁴² Die Form werde umso einheitlicher wirken, je stärker die Einigung in einer Fläche möglich geworden sei. Dann kann die Plastik dem Beschauer eine klare Gesichtsvorstellung geben und "dadurch dem Kubischen das Quälende" nehmen.³⁴³

Eine Folgerung war für die Plastik, die aus Entfernung zu wirken hat, das klare Silhouettbild als das weittragendste Gegenstandsbild.³⁴⁴

Soweit genügen hier Ausführungen zu Hildebrand. über den Begriff Silhouette ergibt sich ein Bezug zu Mataré. Mataré schreibt: "... je mehr ich die einzelnen Teile runde, desto besser wirkt das Ganze, eben von allen Seiten eine Silhouette! Das ist wohl das Geheimnis" (Tb 281). Da wird der gravierende Unterschied zu Hildebrand deutlich: Mataré wollte die von allen Seiten gestaltete Plastik, die durch die tastenden Hände aufgenommen werden kann. Er lehnte entschieden das Auge als alleinigen Aufnahmesinn ab, wodurch natürlich auch Hildebrands Ansicht über den optimalen Betrachterstandpunkt hinfällig wird.³⁴⁵

Auf Hildebrand wird hier auch deshalb eingegangen, weil er für die Plastik des 20. Jahrhunderts von Bedeutung war. Er habe die "entscheidende Besinnung" gebracht, theoretisch und praktisch, eine "Besinnung auf das Eigengesetzliche plastischer Ordnung", wie Gertz schreibt.³⁴⁶

Ganz zentral steht am Beginn der modernen Plastik Rodins Werk. Diese Arbeiten "zeigen nur den Augen, die das Spiel von Licht und Schatten wahrnehmen können, ihre körperliche Form".³⁴⁷ Ein weiterer Erneuerer der Plastik war Archipenko, der mit seinen konvexen und konkaven figürlichen Formen, besonders mit seinen Durchbrüchen da, wo der Kopf erwartet wird, eine neue künstlerische Einstellung gegenüber dem Menschen zeigte.³⁴⁸ Damit entsprachen beide, Rodin und Archipenko, gerade nicht dem Ansatz, den Mataré verfolgte, der sie ja auch scharf ablehnte.³⁴⁹

Abgelehnt wurde von Mataré auch Maillol, dessen Werke - "Da wimmelt es ebenfalls von Fehlern gegen das Plastische" (Tb 271 und 295) - anderen Gesetzen gehorchen. Maillol, "der bewußt auf die Wirkung des Lichts verzichtete und die feste Körperform wollte", bildete eine entschiedene "Antithese" zu Rodin und Hildebrand.³⁵⁰ Maillols "machtvoll gebaute Frauenkörper" bezeichnete Trier als eine gegenüber der Malerei selbständige, aus eigenen Formmitteln errungene Leistung der Plastik, die große Anregung ausübte.³⁵¹

Matarés Ablehnung gerade dieser Künstler hilft, seine Position näher zu bestimmen. Trier, der in seiner Mataré-Biographie Verwandtschaften zu Arp und Brancusi aufzeigte³⁵², schrieb an anderer Stelle, daß Mataré den „magischen Realismus" repräsentiere³⁵³, ein Urteil, das hauptsächlich auf seine Tier- und Menschendarstellungen gemünzt ist. Mataré, der wegen seiner großen Vielfältigkeit auf verschiedenen künstlerischen Gebieten kaum ein- und zuzuordnen ist, gewinnt seine bedeutende Stellung von einer höheren Sicht aus: Das Übergreifende für alle die verschiedenen Künstler von Rodin bis Marini war deren gemeinsame Aufgabe, Plastik als reine Form aus ihren eigenen Gesetzlichkeiten zu erschaffen, woran auf verschiedenen Wegen gearbeitet wurde.³⁵⁴

Damit setzte sich Mataré auseinander, der mit seiner persönlichen und einmaligen Leistung plastische 'Tatsachen' schaffte, die diese Epoche mit kennzeichnen. Darüber hinaus bildete Mataré die für das Lehren wichtige Fähigkeit aus, die Gesetzmäßigkeiten begrifflich fassen zu können und für die Vermittlung auszuwählen.

Zusammenfassung

Die Reflexionen Matarés fußen auf einer Auseinandersetzung mit der Schrift von Adolf von Hildebrand, den auch Spemann als wichtige Figur einordnet, da sie eine "Wende für die Bildhauerei im 19. Jahrhundert herbeizuführen und den entleerten Akademismus zu

überwinden" half.³⁵⁵ Matarés Formen geben das Erleben der Natur wieder, die vollständig zu überwinden war, um zu plastischem, künstlerischem Ausdruck zu kommen. Seine „Thematik ist auf einen kleinen Motivkreis beschränkt, das Skulpturhafte ist das Motivierende“.³⁵⁶ Matarés Überlegungen zur Plastik bezogen sich fast ausschließlich auf freie, nicht auftragsgebundene Arbeiten. Traten bei diesen Auftragsarbeiten Probleme zu Tage, war die Thematik unverändert die Formfrage. Bei der Arbeit an einer Schmerzensmutter³⁵⁷ kam, "während ich (Mataré, Verf.) immer um die Form kämpfte", Hannas Ruf nach Ausdruck (Tb 148). Die Orientierung an der Naturform suchte er auch bei der Gestaltung von Kirchentüren (Tb 231), wie ihm die Natur überhaupt bis zuletzt Ausgangspunkt seines Schaffens war (Tb 294).

Mit diesen Grundlagen seiner Arbeit war ihm die Ausführung der verschiedensten Aufgaben von Menschen und Tieren, Kruzifixen und Türen, Vasen und Medaillen, Theaterkulissen und Wetterfahnen, Grabmalen und Glasfenstern, Türklinken und Teppichen, Brunnen, Weinfässern und Gedenktafeln möglich, um nur den plastischen Bereich zu nennen. Diese Fülle der Erscheinung bei Klarheit der Auffassung bot für die Lehre einen tragfähigen Hintergrund, der auf sie zurückwirkte und auf ein Zukunftsmoment verwies: "Der Zwang zur Formulierung, der sich beim Unterrichten einstellt, hat aber auch viel Gutes und zeigt mir wieder ganz klar, daß ich seit 30 Jahren doch eine ganz klare Linie verfolge, die in ihrer Konsequenz - ich weiß nicht wie weit, in neue Gefilde führen kann" (Tb 215).

6.4. Matarés Selbstverständnis als Künstler

Nur einmal formulierte Mataré die Position, die er als Künstler in der Gesellschaft einnehmen wollte. "Wir sind so sehr ins Betrachten der Form und in das Genießen dieser hineingeraten, daß einem ordentlich an diesem Abgrund grausen kann. Wie ein Schrei geht es mir durch das Innere, daß ich kein Künstler sein will, sondern ein notwendiges Glied zwischen den anderen Berufen, unsere künstlerische Qualität, die soll sich am Rande verstehen - ich will nun eine möglichst abstrakte Bemalung versuchen..." (Tb 171). Das Datum dieser Eintragung, 3. Juni 1943, erklärt den "Abgrund" als die politische Situation. In dieser sollte seine Kunst eine Funktion erfüllen und z.B. "aus der ästhetischen Betrachtung heraus zu einem der Kirche notwendigen Gegenstand" werden (Tb 171). Diese Überlegung half, geeignete ästhetische Mittel auszusuchen, die nicht zu Selbstgesprächen führen, sondern in einem Dialog mit den Zeitgenossen stehen können (Tb 12). Seine öffentlichen Auftragsarbeiten zeigen dieses Bemühen und Mataré faßte die Schwierigkeiten, die er damit hatte, so zusammen: "Kunst kann man nur improvisieren, nicht kommandieren, und darum werden meine unbeabsichtigten Arbeiten stets weit besser sein, als alle Aufträge."³⁵⁸ Diese schon 1934 gegebene Einschätzung tauchte immer wieder auf. Die Zweifel am fertigen Werk, von ihm oft auf Termindruck zurückgeführt, hegte er z.B. noch im August 1958 an der Tür für den Salzburger Dom (WV 470), die von den Kritikern als seine beste Tür empfunden wurde (Tb 277).

Seine eigenen freien Werke, seine "unbeabsichtigten", betrachtete er von Zeit zu Zeit ebenfalls äußerst kritisch. Als er 1950 eine Ausstellung zusammenstellte, vernichtete er eine Reihe Holzschnitte. "Man sollte dieses Reinigungsmanöver von Zeit zu Zeit durchführen" (Tb 249). Mit diesem hohen Maß an Selbstkritik kommentierte er seine Arbeiten in einer Ausstellung in Enschede 1964 als nicht durchdringend genug, und als im einzelnen zu früh beendet (Tb 296). Diese Mataré eigene Konsequenz zeigte sich auch beim Ausarbeiten der makellosen Oberflächen und Formen. Dieses dem Prozeß zugrunde liegende Selbstverständnis paarte sich mit dem der Zeitlosigkeit von Kunst. "Die Kunst wechselt nicht, nur die Ausdrucksform, und die ist zeitgebunden" (Tb 221). Sie ist von den Bedingungen abhängig, unter denen sie entsteht, und wenn sie, wie im September 1947 notiert, Hinweise auf das geistig Notwendige gibt und sich vom "Podium des Genießens, Ästhetischen, zu Realität des sich ins Bewußtseinrufens von Grundelementen" steigert, wird die Kunst "Mithelferin zur Erkenntnis des Grundsätzlichen" (Tb 221). Diese Fähigkeit maß er der Kunst zu, deren Entwicklung er darin sah, daß Themen immer wieder neu angegangen und bearbeitet werden (Tb 155), wobei "die Form wechselt und der Geist aber beständig ist".³⁵⁹ In dieser künstlerischen Auffassung fand er sich bestätigt durch die Werke vergangener Zeiten, der Romanik besonders, und anderer Völker. Beides traf in Matarés Besprechung einer Vase aus dem Iran von ca. 3200 v.Chr. zusammen.³⁶⁰ Er hebt die Formgebung mit ihrer "Kraft der Einmaligkeit" hervor, obgleich die Form mehrfach wiederholt wurde. Die Schönheit könne mit tastenden Händen begriffen werden und der Mensch nichts "Tieferes gestalten als ein dem religiösen Kult geweihtes Gefäß". Er schloß seine Überlegung damit, daß Kunsterkenntnis ein Erinnern sei. "Die Erinnerung ergreift unbewußt Besitz - Vergangenheit und Gegenwart führen gemeinsam zum Ursprung. Diese Erkenntnis wurde bestimmend für mein Leben." Mit diesem Gedanken, der die Kunst aller Zeiten als großes Kontinuum darstellt und aus gleichen Quellen gespeist sieht³⁶¹, überrascht die Konfrontation von Matarés Holzschnitten mit japanischen Pinselzeichnungen nicht mehr.³⁶² Gemeinsam war beiden die Setzung von Zeichen und die Übersetzung von Natur. Auch in Japan "erfolgte seit jeher die Bewertung eines Bildes allein nach den Gesichtspunkten seiner künstlerischen ... Substanz ..."³⁶³

In einer Ausstellung kanadischer Eskimokunst sei "die entzückte Berufung auf Mataré für viele Besucher geradezu Brücke zu Erkenntnis und Schätzung dieser Kunst" gewesen. So hat Mataré "vielen bei uns die Augen geöffnet" und strahlte seine Wirkung weit aus.³⁶⁴

Mataré erzählte selbst, daß "[] übrigens schon Angehörige afrikanischer Stämme bei mir gewesen [sind] und [] festgestellt [haben], daß meine Zeichen und Formen auch Ähnlichkeit mit afrikanischen künstlerischen Arbeiten hätten."³⁶⁵ So sieht Mataré seine künstlerische Auffassung immer wieder bestätigt und sie stützte seine Überzeugung, daß eine voraussetzungslose Kunst eine Fiktion sei. Die Qualität der von ihm geschätzten künstlerischen Arbeiten entstand für ihn durch die Unterordnung unter gemeinsames ornamentales Denken, unter ein gemeinsames geistiges Gesamtgefühl.³⁶⁶ Mataré suchte seiner Arbeit solche Grundlagen zu geben, und ihm gelang gerade auch bei seinen architekturbezogenen Werken zeitgenössische Kunst, die nicht nachempfunderer Historismus ist. Die diversen neuen Portale, Figuren und Fenster fügen sich in die jeweiligen Bauten ein, weil er sich dem mittelalterlichen Geist verbunden fühlte.³⁶⁷

Mit seinem künstlerischen Selbstverständnis blieb Mataré ein einzelner, auch wenn Hinweise auf die großen gestalterischen Bewegungen der Moderne, wie dem Bauhaus z.B., naheliegen.³⁶⁸ Er folgte keiner der großen Stilrichtungen dieses Jahrhunderts, mit deren Fragen er sich beschäftigt hat. Er nahm die Natur und ihre vielfältigen Formen als Anregung und stellte das Handwerkliche als Grundlage der Realisierung seiner Ideen hin.³⁶⁹ Kunst, z.B. Kuh, als Realisierung einer Idee? Platons Wiedererinnerung? Das Realisieren des Eingeborenen? So fragt Fabri und sieht in Mataré einen Künstler, der sich auf das Abenteuer Kunst als

Realitätsherstellung einläßt und nicht biologisch argumentiert, sondern eine Erkenntnisfunktion erfüllt.³⁷⁰

Matarés künstlerisches Selbstverständnis erweist sich trotz aller Festlegungen als so umfassend - dies zeigt sich an der Breite der bearbeiteten Thematiken - , daß es einer Lehrtätigkeit nicht einengend im Wege steht. Auch wenn er eine Schule anstrebte, die in seinem Geiste fortgeführt werden sollte, hoffte er, ein Kopiert-Werden durch die Schüler vermeiden zu können.³⁷¹

6.5. Matarés Arbeitsweise

Mataré beschrieb in seinem Tagebuch an mehreren Stellen die ihm eigene Arbeitsweise, die er durchgehend beibehielt. Seine Werke entstanden in der Auseinandersetzung mit dem Material in spezifischer Weise: Mataré wählte möglichst hartes Holz, da es ihn zur gewünschten Entschiedenheit zwang (Tb 45). Klar sprach er die Interdependenz von Material und Prozeß aus, wenn er feststellte, daß die "Wechselwirkung zwischen dem geistigen Schaffenwollen und dem Widerstand, den die Materie der Hand entgegensetzt", von unersetzlichem Reiz war (Tb 31). Er bestätigte das bei Hildebrand Gelesene³⁷² und bildete es aus eigener Erfahrung zu seiner Überzeugung aus. Gerade nach seinen ersten Holzarbeiten erschien es ihm "ganz widersinnig und kann nie zu einem Stil führen in Ton zu kneten und dann in Holz schneiden zu lassen, wie es jetzt vielfach geschieht" (Tb 32). In seinem "Ein Wort über Plastik" stellte er die Tonarbeit als dem Plastischen widersprechend hin, daß er aus einem Prozeß des Abtragens und damit Befreiens, entwickelt wissen wollte.³⁷³ Diesen Überlegungen gingen Empfindungen des plastischen Arbeitens voraus, die er als Beseitigen von Ballast (Tb 29) und als den Weg einer Raupe, aus der sich ein Schmetterling entpuppt, beschrieb (Tb 37). Diesen Prozeß vollzog er am liebsten in Ruhe und Abgeschiedenheit und lebte deshalb mehrere Sommer über alleine in Skandinavien und am Meer.³⁷⁴

Die Bedeutung des Materials und Prozesses für die Gestaltung wird auch durch die Ablehnung von bzw. Abneigung gegen Materialien deutlich. Neben dem schon erwähnten Ton und seiner additiven Arbeitsweise war es der Stein. Stein war ihm lästig, da er hier auf Mitarbeit angewiesen war (Tb 134) und nicht alles in der Hand hatte, um so aus seinem Inneren heraus zu formen, wie er es für seine privaten Arbeiten benötigte.

Daß andererseits der genehme Werkstoff nicht den Erfolg garantierte, sei nicht nur am Rande erwähnt und mit dem Hinweis illustriert, daß Mataré nach einunddreißigjährigem Ringen um die Form eines berittenen, schnell laufenden Pferdes unzufrieden ein Fragment zurückließ und so gesehen gescheitert war.³⁷⁵ Seine Überzeugung, daß ein Werk nicht mißlingt, "wenn das Fundamentale in der Arbeit gewaltig empfunden und ausgedrückt liegt", wenn zu Anfang entschieden und hart genug der Grundriß gelegt wurde (Tb 45), und seine Erkenntnis, die Form mit dem wirklichen Erlebnis zu finden (wie in 6.3. ausgeführt), nährt die Vermutung, daß Mataré sich ein unlösbares Problem vorgenommen hatte: Mit seinem Formanspruch eine sowohl in sich extrem bewegte Figur mit für das Auge aufgelösten Formen von Beinen und

wehender Mähne, als auch eine sich gegenüber dem Betrachter bewegende Erscheinung zu gestalten, steht als Suche nach der Grenze des Möglichen. Für Mataré müßte sich die folgende Aufgabe gestellt haben: So wie er mit abstrahierten Formen von Kühen das Liegen nachbildete und nicht abbildete, müßte die Dynamik nachgebildet werden.³⁷⁶ Dies konnte mit seinen Formen, die frei vom schnellen Eindruck (Tb 27), frei von Ästhetentum (Tb 50) und Lichteffekten (vgl. seine Ablehnung von Rodin und Archipenko) sein sollten, kaum gelingen. Mataré selbst führte sein Scheitern auf die fehlende Naturbeobachtung und auf seine nachlassende Kraft zurück, wodurch es dem Material gelungen sei, ihn zu führen, statt daß er es forme (Tb 284).

Materialien und Arbeitstechniken verlangen eine bestimmte Denkweise: Die künstlerischen Mittel, so Fabri, sind "für den Künstler jeweils schon die Sache selber".³⁷⁷ Die "Wechselwirkung zwischen dem Formwollen des Bildhauers und der Formveränderung des Werkstückes"³⁷⁸, diese Rückkopplung, schließt ein Remis nicht aus. Mataré folgte den plastischen Gesetzen, die nicht jeder Idee genügen. Umgekehrt können ihn Inhalte hindern, die spezifische Ästhetik des jeweiligen Materials zu entfalten.³⁷⁹ Deshalb bemühte sich Mataré, seine Ideen vom Plastischen her begründet in passende Materialien umzusetzen. Aus seiner Arbeitsweise resultierten Werke, die ganz eigenständige Neubildungen waren.³⁸⁰ Fabri nannte sie schon 1951³⁸¹ Konkretion und fand, daß Mataré "Kunst als Realitätsherstellung" betrieb, wobei Realität nicht das Gegebene, sondern das zu Realisierende war und so Kunst machen eine Erkenntnisfunktion hatte.³⁸²

Mutatis mutandis galt die Arbeitsweise für die angewandte Kunst, die kirchlichen Auftragsarbeiten, ebenso. Alles Impressionistische und Zufällige war ihm fremd, und sein umfassender Zug zum Emblem, zum Zeichenhaften, kennzeichnen seine Kruzifixe, Portale und Denkmale genauso wie seine Kühe, Pferde und seine anderen Werke.³⁸³

6.6. Die Kunstakademie Düsseldorf

Die Düsseldorfer Kunstakademie hat in der Geschichte der Künftlerausbildung eine nicht unbedeutende Stellung. 50 Jahre nach der Gründung im Jahre 1769 folgte 1819 eine Wiedereröffnung, die wohl auch eine Reaktion auf den äußerst schlechten Ruf darstellte, den Kunstakademien zu Beginn des 19. Jahrhunderts allgemein hatten.³⁸⁴ Aus einer radikal antiakademischen Haltung heraus wurde die Akademie als "Siechenanstalt" und "Gänsestall" bezeichnet und "Cornelius spricht von den `verderblichen Akademien und ihren vertrockneten Direktoren'".³⁸⁵ Die Studenten kehrten den Akademien den Rücken zugunsten von Landschaftsmalerei und dem Studium alter Meister wie Raffael.³⁸⁶ Zu einem Kreis solcher Studenten, den Nazarenern, stieß oben erwähnter Peter Cornelius (1783-1867). Er wurde 1820 an die Düsseldorfer Akademie berufen und war 1821-24 ihr Direktor. Die Institution hatte "die radikale[n] Ideen gleich offiziell angenommen" und damit war Düsseldorf die erste Stadt, die

eine reformierte Künstlerausbildung einrichtete.³⁸⁷ Eingeleitet hatte dies Direktor Langer, der vor Cornelius in seiner Akademieverfassung schrieb: "Der Lehrer soll keine einförmige Mechanisierung erlauben, sondern dem Schüler so viel Freiheit wie möglich lassen, sein besonderes Talent zu zeigen."³⁸⁸ Ähnlich klang Cornelius' Anspruch nach einer "freien, unaffektierten Unabhängigkeit".³⁸⁹ Dafür entwarf Cornelius ein Dreiklassensystem, eine Elementarklasse für exaktes Zeichnen nach Zeichnungen für alle Studenten, eine Vorbereitungsklasse für spezielle Fächer und nach deren erfolgreichem Besuch eine Klasse, in der sich die Schüler nach persönlichen Neigungen entfalten konnten.³⁹⁰ Aber erst durch seinen Nachfolger Wilhelm Schadow (1788-1862) "wurde Düsseldorf auf eine Weile die wichtigste Kunstausbildungsstätte in Europa".³⁹¹ Seine entscheidende Neuerung war die Einrichtung der erst später so genannten Meisterateliers, die einer romantisch-mittelalterlichen Konzeption folgten.³⁹² Gleichzeitig begann in England eine Erneuerung und Veränderung der Akademiellandschaft, die der deutschen ähnlich war. Künstler, wie die Präraffaeliten, "sind natürlich antiakademisch gewesen"³⁹³ und ihnen wird William Morris zugerechnet. Die Erneuerung kam hier von Nachfolgern der Nazarener und Schadows Meisterateliers wurden von Morris auf neuer Stufe wieder propagiert: Er "ging von der Vorstellung aus, daß im Mittelalter jeder Künstler ein Handwerker und jeder Handwerker ein Künstler war, während heutzutage der Künstler in einer exklusiven Lage ist, sich 'in Träume einhüllt' und mit der alltäglichen Welt nichts zu tun hat", in der der Handwerker von der Maschine verdrängt worden ist.³⁹⁴

Die Forderung, daß der Künstler wieder zum Handwerker werden müsse, fand sich vergleichbar im "Bauhaus" wieder. Zielvorstellung war, die Künstlerausbildung im Handwerk zu fundieren.³⁹⁵ Kunst sei nicht lehrbar, so die durchgehende Erkenntnis, und so könnten lediglich die handwerklichen Techniken gelehrt werden.³⁹⁶ Fest steht für Pevsner, daß "[sich] über das Bauhaus hinaus bis heute die Künstlererziehung nicht entwickelt [hat]."³⁹⁷ Er sieht "die Lehre des Bauhauses für uns alle" darin, daß sich dort über den Vorkurs eine fundamentale Einheit in künstlerischen Prinzipien ausbildete. Es konnten so "mit der gleichen Überzeugung Lampen und Tapeten" entwickelt, als auch "der Freiheit eines Feininger, Klee und Kandinsky ein pädagogisches Wirkungsfeld" geschaffen werden.³⁹⁸

Damit bieten sich zwei Anknüpfungspunkte zu Mataré als Akademieprofessor an: Bei ihm konnten wegen grundlegender Prinzipien verschiedene Schüler lernen und diese, sowie vor allem er selbst, ohne Unterscheidung von Kunst und Kunsthandwerk die unterschiedlichsten Produkte herstellen. Basis war die gemeinsame künstlerische Auffassung, die die handwerkliche Grundlage an eine geistige Durchdringung band, die jeder selbst entwickeln mußte.

Der zweite Punkt ist die auch von Mataré herausgestellte Auffassung, daß nur in diesem Sinne Handwerk gelehrt werden könne und Künstler jeder Schüler selbst werden müsse.

Mit dieser Einstellung stand Mataré in der Tradition der Düsseldorfer Kunstakademie.³⁹⁹ Aber er stand nicht allein. Anna Klapheck sah Matarés Hervorhebung des Handwerklichen als eine Reform, die nach und nach in allen Kunsthochschulen Eingang finden werde und in Kassel bereits Wirklichkeit werde.⁴⁰⁰ Diese Verdienste lassen sich mit dem Archivmaterial der Kasseler Akademie nicht belegen. Vielmehr war es so, daß vielerorts gerade nach 1945 die Reformen der zwanziger Jahre aufgenommen und dementsprechend in den Bezeichnungen der Institutionen das Wort 'Kunst' durch 'Werk' ergänzt oder ersetzt wurde. Die "Staatliche Werkakademie Kassel" z.B. stellte sich Aufgaben auf dem Gebiet der Landschaftskultur, Städteplanung und des Wohnungsbaus, der Ausbildung von Kunstlehrern und Kunsthandwerkern. Eine gemeinsame Vorlehre und Ausbildung in den Werkstätten sollte die bisher übliche Akademieausbildung ablösen, die für den einzelnen Schüler fast ausschließlich von der Persönlichkeit und dem Individualismus eines Lehrenden bestimmt war.⁴⁰¹ Neben

diesem Konzept nehmen sich die Ansätze Matarés konventionell aus. Seine Vorstellungen bezogen sich auf die Ausbildung von Künstlern, von Bildhauern im besonderen, und für diesen Bereich hat er Arbeits- und Lehrformen zu entwickeln und durchzusetzen gewußt, die, gemessen an den Bedingungen und Wirkungen, für die Schüler bedeutend waren.

Die Bedingungen stellten sich folgendermaßen dar: Im März 1945 trafen zum zweiten und letzten Mal Bomben das Akademiegebäude schwer. Die nach Kriegsende für das Rheinland zuständigen britischen Militärbehörden hatten ein großes Interesse an schneller Normalisierung des öffentlichen Lebens und bestanden auf rascher Wiedereröffnung der Akademie trotz der desolaten Raumsituation. Der zuständige Oberstleutnant Walker sorgte hauptsächlich für den Gebäudeaufbau, die inhaltliche Ausrichtung wurde nicht vorgegeben und nur indirekt über Personalentscheidungen beeinflußt, wobei mehr eine zahlenmäßige Abdeckung die Überlegung leitete, als der Wunsch nach personeller Veränderung. Denn entgegen der Ankündigung, ehemalige Nazis nicht weiter lehren zu lassen, ließ man lediglich die Direktoren nicht im Amt, worüber Mataré sehr enttäuscht war.⁴⁰²

Mataré, 1945 kommissarischer Direktor, wollte die Akademie nur mit geeigneten Lehrkräften eröffnen, d.h. viele der noch anwesenden Professoren fürchteten um ihre Stellung.⁴⁰³ Mataré wurde nicht Direktor, wie in 6.1. schon erwähnt, da die Regierung seinen Bestrebungen nicht folgen wollte, und Werner Heuser einsetzte. Zur offiziellen Eröffnung am 31.1.46 bestand das Kollegium aus den drei zwischen 1929 und 1938 entlassenen und 1945 wieder berufenen Ewald Mataré, Werner Heuser und Heinrich Kamps, sowie den folgenden, zum Teil erst im Dritten Reich berufenen Lehrern:

Fritz Becker (Architekt, 1919-47), Paul Bindel (Maler, Kunsterziehung, 1920-60 abzüglich Gefangenschaft), Otto Coester (Radierer, 1935-67), Joseph Enseling (Bildhauer, 1938-52), Wilhelm Herberholz (Maler, 1921-50), Josef Mages (Bildhauer, 1938-61), Jakob Heinrich Schmidt (Kunsthistoriker, 1935-62), Wilhelm Schmurr (Maler, 1927-47) und Walter von Wecus (Bühnenbild, 1926-59).

Im Jahre 1947 wurden Theo Champion (Maler, bis 1952), Otto Pankok (Grafiker, bis 1958), Walter Köngeter (Architekt, bis 1969) und Hans Schwippert (Architekt, bis 1967) berufen.

Eine inhaltliche Neubesinnung ist nicht dokumentiert. Das Verzeichnis der Vorträge und Vorlesungen zeigt für 1945 - 47 nur einen, der sich mit Gegenwartskunst beschäftigt und auch die Kunsthistoriker zogen lieber vergangene "Hochzeiten" der Kunst vor.⁴⁰⁴ "Der Aufbruch der überwiegend nicht mehr jungen Lehrer im Kollegium war kein stürmischer und blieb eher bedächtig, oft spürbar getragen von dem Wunsch, endlich das in Freiheit mitteilen und lehren zu können, von dem man schon immer überzeugt war. Selbst ein Lehrer wie Mataré ragte nicht durch die Kühnheit künstlerischer Neuerungen heraus, sondern durch die Spannbreite der Positionen, die er in seiner Klasse zuließ."⁴⁰⁵ Die Chronik der Akademie stellte dann auch fest: "Die Jahre des Wiederaufbaus waren ruhige an der Düsseldorfer Akademie, was die großen, ästhetischen Fragen der Zeit betraf."⁴⁰⁶

Direktor Heuser beschrieb zu Beginn seiner Amtszeit in einem Aufsatz Ziele und Aufgaben der Akademie. "... vor allem muß der geistige Boden durch behutsame, verständnisvolle Lockerung aufnahmebereit gemacht und gesäubert werden von allen Verwüstungen der vergangenen Epoche."⁴⁰⁷ Die Schüler sieht er "plötzlich von einer verwirrenden Fülle künstlerischen Niederschlags umbraust" und durch "den Bankrott der bisherigen Wahrheiten mißtrauisch allen neuen Offenbarungen gegenüber; so pendelt sie (die Jugend, Verf.) - einen

Standpunkt suchend - zwischen Glauben und Skepsis, zwischen Zuneigung und Abwehr, jung und unjugendlich zugleich".⁴⁰⁸ Die Aufgabe war, Hoffnung zu festigen auf das Kommende. Um für solchen Wiederbeginn entsprechend motiviert zu sein, habe Heuser, so vermutet Romain, in seine Antrittsrede folgende Zusicherung aufgenommen, die die ehemaligen Lehrer rehabilitieren half. Heuser meinte, die Akademie habe sich dank der Besonnenheit der meisten Mitglieder nicht völlig betören lassen, sondern Bedingungen künstlerischer Arbeit aufrecht zu halten versucht.⁴⁰⁹

Mataré konnte diesem Ansatz nicht folgen, der die vergangenen 12 Jahre als unangenehmes Naturereignis hinstellte und die Probleme der Studienanfänger so allgemein unspezifisch faßte. Für Mataré waren die Lehrer zum Teil solche, die "mit einer wahren Gier ihre Bilder nach München in die Ausstellung sandten, also eine Tendenz unterstützten, die gerade in der Kunst das Gegenteil erstrebt, wie nach meiner Meinung würdig".⁴¹⁰

Solche künstlerischen Gesichtspunkte waren es auch, aus denen er die Ziele für die Studenten ableitete. Sie sollten lernen, systematisch zu arbeiten (Tb 206) und einen auf dem Zeichnen basierenden Unterricht erhalten, der eine Dreiteilung der Studienzeit vorsah (Tb 201).

Damit war eine von Cornelius eingeführte Aufteilung des Studiums immer noch lebendig. Die Akademie wurde nach wie vor als der Ort gesehen, in dem Künstler auszubilden sind, auch wenn sich daneben Ausbildungen für angewandte Bereiche etablierten.

Interessant ist dabei, daß Mataré, der seine ursprünglich geplante Konzeption nicht durchsetzen konnte, ein Verhalten realisierte, das den Kunststudenten entgegenkam. Dies läßt sich aus der Untersuchung von Rattemeyer schließen.⁴¹¹ Die drei entscheidenden Voraussetzungen für die Ausbildung sind nach Meinung der von Rattemeyer Befragten: Einzelarbeit, Gruppenarbeit und ein auf verschiedene Medien hin orientiertes Studium⁴¹², also die bei Mataré vertretenen Formen. Die drei meistgenannten "Ratschläge" für Neuanfänger lauten: allgemeine Kontakte zu Berufsverbänden, zur Industrie etc. - die Mataré zur Kirche und zu Architekten vermittelte -, täglich regelmäßiges, kontinuierliches Arbeiten - wie es Mataré vorexerzierte und verlangte - und möglichst breit angelegtes Studium - wie es die Mataré Schüler bestätigten.⁴¹³ Sie zeigen, daß Mataré im Rahmen der Akademieausbildung den Vorstellungen und Forderungen entsprach, die später ehemalige Studenten rückblickend für wesentlich erachteten. Auch daraus läßt sich die Bedeutung Matarés als Lehrperson an der Düsseldorfer Kunstakademie ableiten. Umgekehrt gilt, daß der Fortbestand der Akademietradition Mataré diese Ausführungen seiner Professoren Aufgaben ermöglichte.

6.7. Mataré in seiner Zeit

In diesem Abschnitt wird das kulturelle und politische Zeitgeschehen soweit dokumentiert, wie es Mataré als Lehrer betraf und auf ihn bezogen in den Quellen anzufinden ist.

Politischen Aktivitäten blieb Mataré fern und nur wenige politische Initiativen Matarés sind dokumentiert. Zum Beispiel schreibt Reuter, daß Mataré in der ihm eigenen Konsequenz couragiert unter die ersten Ostermarschierer gehörte - ein Aspekt, den man in der großen

Retrospektive seines plastischen Werkes in Köln 1987 "aber lieber klein" schrieb⁴¹⁴ und sonst nirgends wieder erwähnt findet. Aber Mataré hat sich nicht weiter in politische Gruppierungen eingebracht.

Sein Verantwortungsgefühl der heranwachsenden Generation gegenüber ließ ihn 1954 Beisitzer in der neugebildeten Bundesprüfstelle für jugendgefährdendes Schrifttum, Sparte Kunst, werden.⁴¹⁵

Einen stärkeren politischen Niederschlag als die oben angeführten Punkte fanden in der Presse Arbeiten Matarés. Gleich nach der Montage der ersten beiden der vier Domtüren in Köln (WV 400a,b) erhoben sich Proteste. "Berufene Hüter des Domes hätten gegen die Asymmetrie der Türen Einhalt gebieten müssen und die Freiheit des Künstlers habe sich höheren Gesetzen unterzuordnen, dem unabweislichen Gesetz der Symmetrie eines gotischen Domes. Das "Dissonierende" sei "Schiefigkeit", "bedauernswerte De-Formation". Nicht nur der "Durchschnitts-Kölner", auch "distinguierte Freunde" stünden dem ablehnend gegenüber.⁴¹⁶

Oka entgegnete der Kritik, sie wolle "allzu heftig die Zügel vergangener Jahrhunderte" anlegen. Die Fronten des Querschiffes, also auch das mit den Mataré-Türen versehene Südportal, sind eine nahezu freie gotisierende Neuschöpfung aus dem 19. Jahrhundert und "starren vor Starre, vor Symmetrie", sodaß die Asymmetrie erlösend wirke. Gepriesen werden sollte, daß "ein Künstler unserer unsicher gewordenen Zeit selbstbewußt an den Pulsschlag der Kunst ... gerührt hat. Schon dieser hoffnungsfroh stimmende Mut in der Kunst der Zeit ist zu begrüßen, ohne den Entwicklung und Aufstieg nicht möglich sind." Das Schicksal der "beinahe heimatlos gewordenen Kunst" läge auch in der Hand der Auftraggeber, die deshalb des Zuspruchs zur heutigen Gestaltung und nicht der Entmutigung bedurften.⁴¹⁷ Mataré selbst beschrieb das Entstehen der Türen aus künstlerischen Gesichtspunkten. Den Dom, besonders die Südfassade, fand er voller plastischer Mängel und ohne genügend Verständnis für die Massen ausgeführt.⁴¹⁸ So waren seine Türen bewußte Antwort auf die künstlerische Umgebung. Bei der Einweihung am 15.8.1948 registrierte Mataré, wie Neugierige die Türen umlagerten und "ganz allgemein als schön" hinnahmen.⁴¹⁹

Das Politische und auf das Bewußtsein Wirkende dieser nicht historisierenden Kunst lag in der Vorführung neuer Sichtweisen. Diese lösten bei einem weiteren Werk jener Zeit, dem Phoenix (WV 319), ebenfalls Kontroversen aus: Der Phoenix, als Symbol für Auferstehung und für den Vorgang der Erneuerung aus der Asche, wurde als Auftragsarbeit für das Landtagsgebäude Nordrhein-Westfalens in Düsseldorf aufgestellt. Um ihn "ist ein großer Lärm entstanden ... Die Zeitungen sind so albern, und den Ablehnenden liegt das Wort 'entartet' schon wieder auf der Zunge, sie wagen's nur noch nicht auszusprechen" (Tb 243). Witthaus wies die Kritiker zurück, zunächst mit leichter Ironie: "Wenn die Plastik eine gewisse Aufregung gebracht hat, so darf man ihr das nicht zu ihrem Nachteil ankreiden. Ein Phönix ist keine alltägliche Begegnung." Das Sinnbild sei sehr treffend und die Gestaltung die politischen Verhältnisse spiegelnd und mutig: "Es ist fraglos kühn, den Prozeß der Rhein-Ruhr-Landschaft, Eisen und Feuer und die große Natur mit ihren Strömen so bewegt aufsteigen zu lassen. Daraus entstand im Jahre 1949 kein Formenwirrwarr, sondern eine einzige Figur. Sie ist in der Wendung des Aufstiegens ... dem wunderbaren Schwung unserer Brücken ... verwandt. Kein kriegerischer Vogel. Diese Geburt ist ein Element der besseren Politik."⁴²⁰ Über diese beiden Beispiele hinaus wurde Mataré auch in allgemeinen Darstellungen zur Situation der bildenden Kunst jener Zeit als bedeutender Künstler hervorgehoben.⁴²¹ Als "hervorragendes Beispiel" für die "Schar der vorsichtig Abstrahierenden" nennt Trier Ewald Mataré.

Die hohe Wertschätzung, die Mataré entgegengebracht wurde, zeigte sich auch in der umfassenden Ausstellung deutscher Kunst im Ausland, in Bern 1947.⁴²² Die Verleihung des Großen Kunstpreises des Landes Nordrhein-Westfalen 1953 an Mataré unterstrich seine

Bedeutung. Seine Beteiligung an der documenta I (1955) und II (1959) stellte ihn in eine Reihe mit auch international anerkannten Künstlern: "Von Brancusi ausgehend, läßt sich ein vielfältiges Netz der Beziehungen spinnen, etwa zu Hans Arp und Henry Moore, zu Karl H⁴²³ Dabei war er einer der "alten Meister der modernen Plastik" neben Marcks, Scharff und Stadler und neben dem "Triumphirat der jüngeren Berliner Bildhauer (Karl Hartung, Heiliger und Uhlmann)".⁴²⁴

Unbestreitbar ist Matarés Anteil an den Grundtendenzen der bildenden Kunst der Gegenwart belegt⁴²⁵, die er von 1945 an mitprägte. In seiner 2. Ausstellung nach dem Krieg 1946 "taucht wie eine Insel aus anderen Seinsbereichen" Mataré auf. "Die Insel hat keinen Strand, den jedermann leichthin betreten könnte; ihre Steilufer müssen unter Mühen der Seele und des Verstandes erstiegen werden, wer Mataré besitzen will, muß ihn zuvor begreifen." Die "Sphäre dieses lautereren Schaffens", so Jatho weiter, gab dem Betrachter das Bewußtsein mit, "daß mitten in der Chaotik dieser Welt Welten kreisen, die vollendet sind ..."⁴²⁶ Matarés Plastiken erreichten viele. Später nahm die Wirkung seiner Ausstellungen ab. Auf seiner letzten großen Einzelausstellung zu seinen Lebzeiten in den Niederlanden stellte Mataré fest: "Die Ausstellung stand im luftleeren Raum." Bei der Eröffnungsfeier sei er von niemandem, nicht kritisch, nicht lobend, nicht beiläufig, angesprochen worden, "und auch die Jugend ... empfand ich ohne große Anteilnahme oder Widerspruch ..." (Tb 295).

Daß Mataré nicht uneingeschränkt verstanden und geschätzt wurde, sei mit zwei Ausgaben einer Zeitschrift illustriert, die in ihrer ersten Ausgabe 1947 einen Holzschnitt "Weide" abdruckte und am 1.4.1957, im letzten Lehrjahr Matarés, das "Geheimnis der Mataré-Kühe" enthüllte. Die Leserbriefschreiber vermißten an den Kühen der "Weide" Euter, Hörner und Schwänze, die sie der Deportation zum Opfer gefallen vermuteten oder fühlten sich eher an spanische Reiter und Frackteile erinnert und in ihrem Bedürfnis nach heiler Welt verletzt.⁴²⁷

Die Leserbriefe wurden mit "Die Unentwegten meldeten sich" überschrieben und zeigten - unter anderem, schlimmeren, den Naturalismus als Kunstmaßstab. Darauf zielt auch die April-Glosse von R. Dacht. Er wollte Matarés Kuhabstraktionen zu dem offensichtlich begehrten Naturalismus zurückdrehen, in dem er sich leibhaftige Mataré-Kühe in einem abgelegenen Tal erdacht hat. Dort existieren sie wegen des Windes und fliegenfreier Weide mit scharfem, kantigen Rücken und schwanzlos. Auf dieser Alm habe Mataré seine "Zuchtkühe" vor sich und bilde sie nach.⁴²⁸

Es kommt also, um ein Wort Matarés abzuwandeln, nicht darauf an, wie klar man sich ausdrückt, sondern wie Rezipienten lesen gelernt haben, wenn man verstanden werden will bzw. welches Interesse die Rezipienten an der Kunst haben. Dieses kann gewaltig sein, wenn man Georg Meistermann folgt. "So uneinig man sich z.B. über die Todesstrafe ist, der Kunst gegenüber ist man sich offenbar darüber einig, daß sie in allem Dargestellten das erkennen lassen soll, was man selbst nicht mehr erkennen kann: ein genaues Weltbild mit allgemein verbindlicher Vordergründigkeit der Bilder, Postulate der Ordnungen und der Werte."⁴²⁹ Dies kann Kunst nicht allgemeinverbindlich leisten. Denn der Künstler, so Meistermann, "dient immer weniger einem allgemein gültigen, gesicherten Bildanlaß ... sondern immer ausschließlicher sein eigenes Natursein ist der Grund zum Bilde".⁴³⁰ Für Haftmann ist der Weg der Nachkriegskunst dementsprechend "recht klar. Lagen in den Jahren, die dem Kriegsende unmittelbar folgten, noch alle bildnerischen Gedanken vom expressiven Realismus über den Surrealismus bis hin zur konkreten Kunst im Spiel, so mündeten all diese einzelnen Richtungen schließlich - und als ungefähres Stichjahr läßt sich 1950 annehmen - in der abstrakten Kunst."⁴³¹ Dabei war für ihn die Überzeugung wesentlich, daß die künstlerische Entwicklung und Qualität nur möglich ist, wenn sie sich unbehindert von außerkünstlerischen Forderungen entfalten kann.⁴³² Formen individueller Lösungen treten auf, die Mataré nicht mehr verstehen und akzeptieren wollte, der seiner Kunst andere nachvollziehbare Gedanken

und Ordnungen zugrunde legte, wie in dieser Arbeit mehrfach beschrieben. Undenkbar war ihm z.B. die Abkehr vom Gegenstand, und Ausgangspunkt bildete für ihn die Natur. Andere sprechen in diesem Zusammenhang von "Verlusten der Mitte" und sahen nicht, daß "jene Zersplitterung, Zerstörung, 'Destruktion' des Menschenbildes, etwa im Vergleich zur 'harmonischen' Bildnerie der Renaissance oder des Klassizismus, gerade im christlichen Blick oft weit wahrhaftiger und wahrheitsgemäßer als jene 'in sich ruhende Endlichkeit' wohlgeformter Leiber und glatter Gesichter" ist.⁴³³

Diese Entwicklung der Kunst nach dem Krieg beruhte auf einer langen Tradition. Neben der Vorstellung und Forderung, daß nach 1945 "alles anders" werden müsse und man nicht einfach an die Kunst von vor 1933 anknüpfen könne, bestand eine feste Verbindung zu dieser Kunst. Werktitel wie "Stehende" und "kleiner Torso" zeugen nicht unbedingt von einem "alles anders".⁴³⁴ Themen aus der Nachkriegszeit, Darstellungen von Flüchtlingen und Ruinen oder "sogenannte Elendmalerei", fanden nur einen minimalen Niederschlag am Rand.⁴³⁵

"Die Umwälzungen unserer Zeit, die Erschütterungen des vordem fest Gefügten, die innere und äußere Gefährdung kommen vielmehr in den formalen Gestaltungen zum Ausdruck. Aber auch hier wehren wir uns gegen die Auffassung, jedes abstrahierte oder ungegenständliche Bild als Spiegel des Chaos, als Verlust der Mitte, oder wie die Schlagworte der Verlegenen und Erbitterten auch heißen mögen, zu interpretieren." Vielmehr sei das Bild als Bild zu nehmen, um nicht unnötige Barrieren aufzurichten.⁴³⁶

In diesem zuletzt genannten Anspruch läßt sich Mataré wiederfinden, der für die Kunst postulierte, sie habe sich nur nach künstlerischen Gesetzen zu richten. Für ihn schloß diese Richtschnur ein Arbeiten aus subjektivem Empfinden aus: "Es gibt keine Empfindungsmalerei!" (Tb 27)

Zusammenfassung

Mataré fand sich auf der Höhe seines Ruhms, seiner Anerkennung und seiner künstlerischen Entwicklung in einer Zeit wieder, die einen Teil seiner Positionen nicht mehr rezipierte und, umgekehrt, für ihn nicht mehr nachvollziehbare und unakzeptable Ansätze zur Verbreitung kommen ließ. Mataré erreichte mit "mutig" genannten Kunstwerken nicht das Verständnis eines jeden und Zeitgenossen erregten sich, Ablehnungen postulierend. Matarés Versuche, künstlerische Traditionen fortzuschreiben, wurde zu einem Gleis neben den Grundtendenzen zeitgenössischer Kunst. Ausstellungen am Ende seines Lebens signalisierten ein, zumindest vorübergehendes, Ende seiner Bedeutung.⁴³⁷

Matarés politisches Engagement blieb, soweit nicht die Kunst politisch wirkte, gering.

6.8. Bewertung der Textquellen

In diesen sieben Teilen des sechsten Kapitels liegt eine Fassung der Wirkungsgeschichte Matarés vor, die die im fünften Kapitel dargestellte Relation ergänzt und erweitert. Die unterschiedliche Genese der den beiden Kapiteln zugrundeliegenden Quellen - im fünften die Interpretationen von beteiligten Schülern, im sechsten die Betrachtungen Außenstehender und Gedanken und Aufzeichnungen Matarés - ließ weitgehend verschiedene, eigenständige Kapitel entstehen. Weder sind alle Erkenntnisse aus der Primär- und Sekundärliteratur zu Mataré schon in den Texten der Schüler enthalten, noch sind umgekehrt jene Berichte bereits in der Literatur zu finden. Vielmehr ergänzen die Aussagen der vorgefundenen schriftlichen Quellen die in die lebensgeschichtlichen Erzählungen eingebauten Fakten und Situationen.

Somit stellt Kapitel sechs auch nicht einfach den Hintergrund für Kapitel fünf dar, welches dann nur als Differenzierung und Detailierung erscheinen müßte.

Dieses sechste Kapitel ist vielmehr die Darstellung der sieben Elemente der Lehrrelation auf der Grundlage von Matarés Überlegungen und von den Interpretationen seiner künstlerischen Werke und pädagogischen Tätigkeiten. Auch die allgemeinen zeitgeschichtlichen Aspekte und die Situation der Akademie werden nur unter dem Gesichtspunkt des Einflusses auf die Relation herangezogen. Die Ausführungen sollen ein Verständnis für Matarés Wirken fördern und als eine objektivierend wirkende Basis den subjektiven lebensgeschichtlichen Interpretationen der Schüler gegenübergestellt werden.

Der Ansatz für übergreifende Überlegungen zu beiden Kapiteln ist im ersten und zweiten Kapitel zu finden. Weil sich die dort allgemein formulierten Sätze zu Motivation, Lehrer- und Schülerverhalten mit speziellen Beispielen aus der Darstellung der Wirkungsgeschichte belegen ließen, ist die Lehrrelation so ausreichend objektiviert, daß eine endgültige Bewertung der Hypothesen aus dem ersten Kapitel vorgenommen werden kann.

7. Die Kunst der Lehre

Matarés Verhalten als Lehrer zeigte Professionalität, gemessen an den in Kapitel 2.2. genannten drei Ebenen erziehungswissenschaftlicher Professionalisierung:

- auf sozialer Ebene vermittelte er adäquate Berufseinstellungen, die den Künstler zunächst als "Handwerker" begriffen, der vielfältige Aufgabenstellungen lösen und verantwortlich künstlerisch gestalten können sollte.
- Auf didaktischer Ebene lagen Matarés Schwerpunkte in der Vermittlung durch eine zum Teil im Lehrprozeß entwickelte Begrifflichkeit, die Grundlage zur Beurteilung bot und seine Demonstrationen an Werkstücken verständlich machte.
- Die auf fachlich-institutioneller Ebene liegenden Fachkenntnisse Matarés drücken sich im Entwurf des Aufbaues der Akademie und dem der Lehrpläne aus. Daraus geht hervor, daß Mataré kein verkleinertes Abbild der eigenen Tätigkeit zugrunde legte, sondern spezifische Lernschritte forderte, die er als Grundlage für eigenständiges künstlerisches Arbeiten aufgestellt hatte.

Kunstpädagogische Folgerungen aus Matarés Erfahrungen mündeten in Forderungen an Studienziele, Lehrpläne und Lehrpersonen, die aber in der Akademie nach Ende des Zweiten Weltkrieges keine Chancen der Verwirklichung hatten.⁴³⁸ Neben diesen direkten Belegen von Matarés Professionalität zeigt sich diese auch indirekt in ihren Auswirkungen. Nahezu einstimmig betonen die Schüler die Relevanz des Lehrers für ihre eigenständige berufliche Entwicklung. Daneben tritt deutlich die Bedeutung aller anderen Elemente der Lehrrelation für die Lernsituation hervor, die auf eine Verhaltensänderung der Schüler Einfluß nahm.

Die in Kapitel 2.2 angebotenen fünf Möglichkeiten der Verhaltensänderung durch

- Erfahrung
- Einsicht
- Beobachtung, Imitation, Identifikation
- Bekräftigung und
- Konditionierung/Extinktion

treten im fünften und sechsten Kapitel plastisch hervor und werden hier nicht noch einmal ausgeführt.

Die Schüler konnten für ihr Verhalten durch eine Reihe verschiedener Motive angeregt werden. Als Vorbedingung für optimale Motiviertheit war in der Mataré-Klasse die Arbeit in kleinen Gruppen vorgesehen.

Die Bedingungen für

- die Förderung der intrinsischen und die Reduzierung der extrinsischen Motivation,
 - die Vermittlung von Erfolgserlebnissen, sozialer und emotionaler Befriedigung und
 - die Einbeziehung individueller Interessen und die Vergrößerung von Entscheidungsspielräumen
- waren damit gegeben.

Die Bedingungen wurden von den Schülern unterschiedlich genutzt und erfahren, je nach Maß der Erwartungen an das eigene die Interaktion bestimmende Verhalten und der Möglichkeiten, außerhalb der Gruppe Interessen befriedigen zu können. Diese Einflußgrößen auf die Verhaltensänderung bildeten das Resultat aus den einwirkenden Komponenten der Lehrrelation. Die Persönlichkeit des Lehrers Mataré war in dieser Relation ein entscheidender Teil. Sein Verhalten sah er von der Lehrsituation genauso beeinflusst, wie dasjenige der Schüler bei dem permanenten Prozeß der Bildung von Gruppen- und Einzelidentität.

Das im institutionellen Rahmen (Klasse in Buderich bzw. in der Akademie) miterzeugte soziale Verhalten (Gruppenarbeit, gegenseitige Hilfen und Korrekturen) basierte mit auf dem künstlerischen Selbstverständnis (Affinität zu Matarés Werk und Lehrauffassung), welches sich über die handwerkliche Orientierung auf die Arbeitseinstellung auswirkte. Die beschriebenen Konflikte (sie charakterisieren die vier Schüler-Generationen) erwachsen aus dem Individual- und allgemeineschichtlichen Hintergrund, genauso wie Haltungen und Einstellungen. Dazu boten auch die Kunstrichtungen der Zeit für die eigene Ausrichtung Orientierung, die mit unterschiedlich großem Interesse beachtet wurden.

Hier können nun die Thesen aus dem ersten Kapitel beantwortet werden. Mataré war für die Schüler ein bedeutender Lehrer. Er stellte mit seiner Fülle von Fähigkeiten eine anerkannte fachliche Autorität dar und gestaltete die Lehrsituation in einer die sozialen und fachlichen Ansprüche der Schüler bestimmenden Weise. Er wußte ihre sozial-emotionalen und aufgabenorientierten Bedürfnisse aufzugreifen, zu entwickeln und zu befriedigen. Matarés Vermittlungskompetenz ließ Lernergebnisse zu, die dem Schüler bei der Entwicklung einer künstlerischen Identität Orientierungshilfen bot.

Damit ist die erste These aus den hier angeführten Gründen nicht zu widerlegen.

Zur zweiten These stellen sich ebenfalls keine Widersprüche heraus: Die bedeutende Wirkung für die Schüler erwuchs aus ihrem Bestehen in einer Situation, die sie rückkoppelnd mit ausbildeten. Die Auseinandersetzung mit Kunst lernten die Schüler problemorientiert. Sie entwickelten unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, deren Rahmen bei der intellektuellen, emotionalen und pragmatischen Bewältigung der Probleme half. Die der Lehre zugrunde liegende Begrifflichkeit forderte einsichtiges Lernen, das in verschiedener Weise die künstlerische Selbständigkeit der Schüler auch nach Studienabschluß beeinflusste.

Das Oeuvre der Schüler zeigt später eine Abkehr von Matarés Themen und Materialien oder eine mehr oder weniger starke eigene Interpretation seiner künstlerischen Auffassungen. Die geistigen Verbindungen zu Mataré werden von vielen Schülern bestätigt und lassen sich nur selten aus einer formalen Ähnlichkeit der Werke mit Matarés Arbeiten ablesen. Vielmehr führten gerade auch Schüler der ersten Generation, wie Beuys oder Heerich, die ihren Lehrer nie verleugneten und sich auf ihn beriefen, ganz eigenständige Kunstwerke aus. Die Bedeutung Matarés für die Schüler drückt sich auch darin aus, daß alle, die selbst wieder Unterricht erteilten, auf Mataré zurückgriffen.

Mit der Wirkungsgeschichte von Matarés Lehre kann die am Beginn dieser Arbeit genannte Auffälligkeit, gleichzeitig für solche unterschiedlichen Schüler Lehrer gewesen zu sein, erklärt werden. Ewald Matarés Kunst der Lehre bestand darin, über die Inhalte Interaktionen mit und zwischen den Schülern zu stimulieren, die andererseits beeinflusst von Arbeitsmöglichkeiten und Künstlerselbstverständnis auf die künstlerische Praxis, also die Inhalte, rückwirkten. Dabei ließ die objektivierend wirkende und die Interaktionen symbolisch begleitende Begrifflichkeit die Situation effizient werden. Diese wechselseitige Abhängigkeit von Struktur und Inhalt gibt die dritte und vierte Kombination (Kapitel 4.1.) wieder, die im Laufe der Untersuchung beide Bestätigung gefunden haben. Die Institution und der geschichtliche Hintergrund ergeben den situativen Kontext. Er beeinflusste über die Materielle und personelle Seite die Lehrbedingungen, indem die knappen Ausstattungsmittel die gewünschte Reduktion auf einfache handwerkliche Techniken begünstigte und die kritikwürdige Zusammensetzung des Lehrkörpers den Wunsch von Mataré nach Unterricht im geschlossenen Klassenverband verstärkte.

Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob die Lehre von Mataré heute noch möglich ist. Die meisten interviewten ehemaligen Schüler halten eine Wiederholung an der

Düsseldorfer Akademie für unmöglich und führten sehr allgemeine Gründe an, die jedes der Elemente der Lehrrelation berühren und hier zusammenfassend dargestellt werden:

- Heutige Professoren zeigen eine stark individualisierte und subjektive künstlerische Auffassung und keine Möglichkeit der Ausrichtung ihrer Lehre an objektivierend wirkenden traditionellen Auffassungen.
- Die Schüler akzeptieren heute das Ausmaß der Autorität einer Lehrperson nicht mehr und versuchen schon während der Ausbildung eine Zusammenarbeit mit Galeristen. Studienarbeiten, die noch auf dem Weg der Entwicklung von künstlerischen Auffassungen stehen, werden schon für präsentable Aussagen gehalten.
- Viele künstlerische Bereiche lassen keine Grundlagen mehr erkennen.
- Das Selbstverständnis ist stärker auf die Entfaltung subjektiver künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten gerichtet und strebt nach Originalität, ohne sich direkt in eine Tradition einzubinden.
- Die Vielzahl der heute akzeptierten künstlerischen Mittel verführe dazu, handwerkliche Solidität zu vernachlässigen und auf schnelle und auch zufallsabhängige Produktionsweisen zurückzugreifen.
- Die Düsseldorfer Akademie ist völlig überbelegt und läßt sinnvolles Lernen und kontinuierliche Lehrprozesse nicht zu. Die Akademie hat ihren Ruf verloren.
- Die zeitgenössische Kunst suggeriert, daß alles möglich und sie nur an kommerziellen Gesichtspunkten ausgerichtet ist.

Die ehemaligen Mataréschüler, sehr viele wohnen in und um Düsseldorf, sind, außer Heerich, nicht in der Akademie tätig und können über die Akademie nur als interessierte Außenstehende berichten. So mögen ihre pauschalen Aussagen zwar durchaus einen wahren Kern enthalten und sich mit Erscheinungen decken, die auch andere wahrnehmen. Ihr Einfluß auf das Lehren und Lernen muß aber genauer untersucht werden, indem man beispielsweise die Möglichkeit wahrnimmt, die Lehr- und Lernprozesse direkt begleitend zu erforschen.⁴³⁹

Ob Matarés Konzept heute noch möglich ist, wird deutlicher, wenn zentrale Gesichtspunkte von Matarés Lehre zu einer Art Theorie des Lehrens und Lernens zusammengestellt werden.⁴⁴⁰ Matarés generelle Zielbestimmung seines Unterrichts war, aus den Schülern zunächst gute "Handwerker" zu machen, die eine hohe Verantwortung der Kunst gegenüber zeigen, aus einer inneren Haltung heraus arbeiten und zu einem rationalen Diskurs fähig sind. Entscheidend für den Zusammenhang von Lehren und Lernen ist der Interaktionsprozeß mit der ihn begleitenden Sprache, der Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit auf rationaler Ebene fördert und beim Lehrenden ebenfalls Lernprozesse anregt. Mataré bemühte sich um einen hierarchischen Aufbau der Lernschritte und verstand es, problemlösendes Lernen zu initiieren. Die diskursive Rechtfertigung und Planung der künstlerischen Aufgaben förderte die Handlungsautonomie der Schüler, und die Absicht, ein bestimmtes Fundament zu lehren, führte zu einem Konsens, der die Interaktionen gestaltete. Diesem Prozeß dienlich und für Matarés Lehre typisch war der starke Klassenverband. Er förderte aufgabenorientiertes Arbeiten und ermöglichte bestimmte soziale Prozesse wie gegenseitiges Lernen. Er kam der Überzeugung von der Erziehungsbedürftigkeit und -möglichkeit gerade der ersten Generation entgegen. Weiterhin charakterisierte Matarés Tätigkeit eine unerbittliche Konsequenz, mit der er grundlegende künstlerische Prinzipien verfolgte. Die Propagierung solcher Prinzipien erübrigte für ihn eine Differenzierung in Kunst und Kunsthandwerk, und sie ermöglichte, Schüler verantwortlich für die Mitarbeit an eigenen Aufträgen heranzuziehen. Diese Vorstellungen vom Lehren setzte eine Auffassung von Lernen voraus, nach der der Schüler sich auf den Lehrer einläßt im Vertrauen darauf, daß das Lehrangebot und die Lehrmethode zu sinnvollen Erfahrungen führen. Die Realisierung dieser Vorstellungen wurde durch den

Umstand erleichtert, daß nur die Schüler den Weg in Matarés Klasse fanden, die eine gewisse Affinität zu ihm zeigten.

Trifft die von den ehemaligen Schülern angeführte Kritik an der Düsseldorfer Akademie zu, ist kaum vorstellbar, ein Konzept wie jene von Mataré dort heute durchzuführen. Vorstellbar sind Entwicklungen, die die Beziehung der Elemente der Lehrrelation neu formiert. Wenn beispielsweise die Überfüllung der Akademie abnimmt, sich damit die für die Lehrrelation entscheidende Interaktion von Lehrern und Schülern verbessert und konstante Lerngruppen durch kontinuierliches Arbeiten motiviert werden, ist ein matarésches Lehrkonzept denkbar. Dabei werden vielseitige künstlerische Arbeitsweisen und die hinter dem Lehrkonzept stehende Überzeugung und Anschauung den Schüler zur Auseinandersetzung herausfordern, die auch identitätsfördernd wirkt. Unter diesen Bedingungen können weiterhin Relationen festgehalten werden, die die Kunst der Lehre zeigen.

Anhang

- a.) Alphabetische Liste der Mataré-Schüler
- b.) Biographien von Ewald Mataré und den interviewten Schülern
- c.) Dokumentation zur Lehrtätigkeit
 - Zeugnis für Spemann
 - Zur Situation der Akademieverwaltung
 - Änderung des Lehrplanes
 - Aufbau des Lehrplanes
 - Lehrplan 1. - 4. Semester
 - Lehrplan 5. - 12. Semester
 - Lehrplan für den zweijährigen Kursus der Zeichenklasse an der Kunstakademie
 - Geburtstagsgruß für Sievers

a.) Alphabetische Liste der Mataré-Schüler

Irmgard Allendorf	Gertrud Kortenbach
Josef Baron	Erich Kretz
Herbert Belau	Kurt Link
Antonia Berning	Günther Mancke
Joseph Beuys	Georg Meistermann
Karl Damian	Edith Melzer
Josef Dangela	Arnold Morkramer
Karl Heinz Diesbach	Gero Müller-Goldegg
Lydia Dresely	Günther Neusel
Hermann Focke	Wolfgang Peukert
Karl Franke	Cäcilia Scheffer
Reinhard Graner	Beate Schiff
Paul Grimm	Paul Schüllner
Franz Gutmann	Gerda Schulz
Günter Haese	Helmut Seegers
Erwin Heerich	Joachim Sievers
Lisa Henkel	Hans Wolf Spemann
Elmar Hillebrand	Adolf Westergerling
August Hoffmann	Heinrich Wilhelm
Hans Kligen	Karl M. Winter
Sophie Klippel	Joachim Wunderlich

b.) Biographien

Der Lehrer:

Ewald Mataré

* 25. 2. 1887 Aachen

- 1907 - 14 Studium der Malerei an der Kunstakademie in Berlin
- 1918 Mitglied der "Novembergruppe"
- 1920 Wechsel zur Skulptur und zum Holzschnitt
- 1932 Berufung an die Akademie in Düsseldorf
- 1933 Entlassung
- 1936 Als "entartet" bezeichnet
- 1945 Kommissarischer Direktor der Akademie
- 1948 Einweihung der ersten beiden Kölner Domtüren
- 1949 Aufstellung des "Phoenix"
- 1953 Gründungsmitglied der Gruppe "Xylon"
- 1953 Großer Kunstpreis des Landes Nordrhein Westfalen
- 1954 Mitglied der Bundesprüfstelle für jugendgefährdendes Schrifttum
- 1957 Verleihung des großen Bundesverdienstkreuzes
Bildhauerunterricht an der Kokoschka-Schule in Salzburg
Offizielles Ende der Lehrtätigkeit an der Akademie
- 1958 Einweihung der Salzburger Domtür
- 1961/62 Bühnenbild zu "Troerinnen" von Euripides in Wuppertal
- 1964 Bühnenbild zu Strawinskys "Oedipus Rex"
29. 3. 1965 Mataré stirbt im Alter von 78 Jahren.

Die Schüler

(Die Biographien wurden auf Bitten des Verfassers hin von den Interviewten im Frühjahr 1988 zur Verwendung in dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Ausführliche Biographien sind leicht gekürzt worden.)

Antonia Berning

- * 18. 4. 1921 Coesfeld
 Abitur, Studium der Graphik in Münster,
 Studium der Malerei in Prag und Düsseldorf,
 Studium der Bildhauerei bei Mataré in Düsseldorf.
- 1949 Mitbegründerin der Siedlung Weißenseifen-Michelshag
 zur Pflege der Kunst und des Sozialen.
 Freie Bildhauerei.
- 1958 Wechsel zur Malerei
 Lebt und arbeitet in Weißenseifen.

Karl-Heinz Diesbach

- * 1937 Lebt in Hürth bei Köln und arbeitet als Gymnasiallehrer

Hermann Focke

- * 1924
- 1948 - 1950 Bildhauerpraxis bei Peter Haak, Erkelenz
- 1950 - 1953 Werkkunstschule Münster, bei Prof. Kurt Schwippert
 und Hugo Kükelhaus
- 1953 - 1959 Staatl. Kunstakademie Düsseldorf bei Prof. Mataré, Meisterschüler
- 1958 Poensgen-Stiftungzeit
- 1959 als freischaffender Künstler in Düsseldorf tätig.

Karl Franke

- * 1917 Metz (Lothringen)
 Schul- und Gymnasialzeit in Emmerich
 Arbeitsdienst: Emsland
- 1938 Beginn des Kunststudiums bei Prof. E. Scharff, dann Kriegsdienst
- 1947 Neubeginn des Studiums bei Prof. Enseling,
- 1948 - 1952 Studium bei Prof. Mataré
- 1960 Kunsterzieher am Max Plank-Gymnasium Düsseldorf
- 1962 - 1978 Kunsterzieher am Adolfinum-Gymnasium Moers
- ab 1978 freischaffender Künstler

Reinhard Graner

- *21.12.1926 Breslau
1943 Kriegsabitur und Einberufung
1945 Verwundung und russische Gefangenschaft
1946-48 Steinbildhauerlehre in Zwickau
1949-54 Bildhauerstudium an der Hochschule für
Bildende Künste in Dresden
1953 Diplomarbeit und Assistent bei Prof. Arnold, Dresden
1954 Übersiedelung nach Düsseldorf und Studium bei Prof. Mataré.
1956 Anstellung beim Stadtkonservator Düsseldorf als Bildhauer
in der Denkmalpflege
1958 Dozent in der Meisterschule für Steinmetz und Steinbildhauer,
Handwerkskammer Düsseldorf
1965 Pädagogischer Leiter der Meisterschule,
Beteiligung an Ausstellungen, öffentliche Aufträge,
Wandgestaltungen, Gedenktafeln, Portraits.
Lebt und arbeitet in Düsseldorf.

Paul Grimm

- * 29. 6. 1926 Füssingen, Kreis Limburg
1943 Gesellenprüfung als Maler
1949 - 1951 Malerei an der Akademie in Düsseldorf bei Prof. Goller
1951 - 1958 Bildhauerei bei Prof. Mataré
1966 Erfindung der Feuerplastik
seit 1970 Kunsterzieher am Gymnasium Westerburg
1973 Lehrbeauftragter an der Fachhochschule des Landes
Rheinland-Pfalz
1980 Goldmedaille des Internationalen Parlamentes, USA
1981 Lehrauftrag am Goethe-Institut, Bangkok
1982 Lehrauftrag an der Universität Bangkok über Feuerplastiken
Diverse Veröffentlichungen und Fernsehsendungen über
Feuerplastiken, Ausstellungstätigkeit.
Lebt und arbeitet in Waldbrunn-Füssingen.

Franz Gutmann

- * 3. 10. 1928
Meisterschüler von Ewald Mataré
Lebt und arbeitet in Münstertal, Schwarzwald

Günter Haese

- * 1924
Lebt und arbeitet als Künstler in Düsseldorf

Erwin Heerich

*29. 11. 1922

1945 - 1954 Studium an der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf
1969 - 1987 Professor an der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf
1974 Mitglied der Akademie der Künste, Berlin

Günther Mancke

* 1925

1946 - 1948 Studium bei Prof. Mataré
seit 1948 Lebt und arbeitet als Künstler in Weißenseifen (Mitbegründer der Siedlung; vgl. Berning)

Georg Meistermann

* 16. 6. 1911 Solingen

1928 - 1933 Studium in den Wintersemestern an der Kunstakademie Düsseldorf bei Heinrich Nauen und Ewald Mataré
1933 Zwangsweiser Studienabbruch und Ausstellungsverbot
1938 Erste Glasfenster
1942 - 1943 Zeichenlehrer am Gymnasium Solingen
1944 Zerstörung fast aller frühen Bilder durch Krieg
1948 Osthaus-Preis, Hagen
1950 Blevinn-Davis-Preis, München
1952 Berufung an die Städelschule in Frankfurt
1956 - 1960 Professor an der Kunstakademie in Düsseldorf
1955 Großer Kunstpreis des Landes Nordrhein-Westfalen
1956 Preis für Glasmalerei, Darmstadt
1958 Preis für Glasmalerei, Salzburg
1959 Verleihung des Großen Verdienstkreuzes
1960 - 1976 Professor an der Kunstakademie Karlsruhe
seit 1976 Freischaffender Künstler in Köln
1981 Verleihung des Großen Verdienstkreuzes mit Stern

Cäcilia Scheffer

* 1923

Arnsberg, Westfalen
Studium an der Werkkunstschule Dortmund und an der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf bei den Professoren Goller, Szekessy und Mataré
1957 - 1958 Meisterschülerin von Professor Mataré
seit 1958 Freischaffende Bildhauerin und Malerin in Düsseldorf

Paul Schüllner

* 1931 lebt und arbeitet in Düsseldorf

Joachim Sievers

* 1. 3. 1922 Düsseldorf
1941 Abitur, anschließend bis 1945 Kriegsdienst
1945 - 1949 Studium an der Kunstakademie Düsseldorf bei Prof. Mataré
1949 - 1969 Freischaffender Bildhauer
1969 - 1987 Messearchitekt der Mannesmann AG
seit 1987 Freischaffender Bildhauer in Düsseldorf.

Wolf Spemann

* 1931 Frankfurt/Main
1951 - 1954 Werkkunstschule bei Erich Kuhn, staatl. Abschlußexamen
1955 - 1957 Kunstakademie Düsseldorf bei Prof. Mataré
Ausstellungen in Deutschland, Türkei, Finnland, Frankreich, Belgien
seit 1959 Verschiedene Lehraufträge
1975 Berufung als Professor an die Universität Frankfurt, Institut für
Kunstpädagogik, Schwerpunkt Plastik und Design
1983 Promotion über "Plastisches Gestalten - anthropologische Aspekte".
Lebt in Wiesbaden.

Karl Matthäus Winter

* 1932 Worms
1947 - 1950 Erste Ausbildung in der Werkstatt des Vaters,
Arbeit in Ton und an keramischen Öfen
1951 - 1954 Landeskunstschule in Mainz, Bildhauerklasse, u.a. bei Emy Roeder
1954 - 1957 Kunstakademie Düsseldorf bei Prof. Mataré
seit 1957 Freischaffender Bildhauer in Limburg/Lahn

b.) Dokumentation zur Lehrtätigkeit

1. Zeugnis für Wolf Spemann

(Der Studierende an der staatlichen Kunstakademie in Düsseldorf, Hans Wolf Spemann geb. 3.7.1931 in Frankfurt am Main ist in meiner Klasse als Bildhauer tätig, und ich halte ihn seiner Leistung nach wohl befähigt für ein Auslandsstipendium. Er hat sich während seines hiesigen Studiums sehr entwickelt. Ernst und Talent lassen auf eine gute, künstlerische Gesamtentwicklung schließen.

Prof. Ewald Mataré
Düsseldorf
Staatliche Kunstakademie
Dez 1956)

Der Händkennende an der staatlichen Kunst-
akademie in Düsseldorf, Harnes,
Wolf Spemann geb. 3.7.1931 in Frankfurt am
Main ist in meiner Klasse als Bildhauer tätig,
und ich halte ihn seiner Leistung nach
wohl befähigt für ein Auslandsstipendium.
Er hat sich während seines hiesigen
Studiums sehr entwickelt. Ernst und
Talent lassen auf eine gute, künstlerische
Gesamtentwicklung schließen.

Prof. Ewald Mataré
Düsseldorf
Staatliche Kunstakademie
Dez. 1956

2. Zur Situation der Akademieverwaltung

Es erscheint notwendig, die unklar~~erscheinende~~ Situation der Akademieverwaltung durch einige Worte zu erklären.

Unabhängig von der Entnazifizierung des Lehrkörpers, durch die eine Anzahl Lehrstellen frei werden, ist eine gesamte Reform der Hochschule schon seit langem notwendig. Am 25. Okt. d. Js. wurde ich vom Herrn Oberpräsidenten nach Anhörung meiner Reformpläne zum Direktor der Akademie ernannt, nachdem ich 1933 von Hitlers Gnaden aus der Hochschule als entarteter Künstler ausgestossen wurde. Der bisherige Direktor schied wegen Parteizugehörigkeit im September d. Js. aus seinem Amt und zwischen seinem Ausscheiden und meiner Berufung wurde eine Zwischen~~lenkung~~^{umleitung} notwendig. Zwei Ausschüsse wurden gebildet: 1.) zur politischen Ueberprüfung des Lehrkörpers, 2.) der Arbeitsausschuss zur Wiederaufnahme des Lehrbetriebs.

Durch meine fast gleichzeitige Berufung zum Direktor entstanden notwendigerweise Kompetenzstreitigkeiten, die nun erst aus dem Wege geräumt sind, seitdem der Arbeitsausschuss durch den Senat, der sich inzwischen bildete, ersetzt worden ist.

Der Personalausschuss hat seine Mission wohl beendet und das Ergebnis wird inzwischen in den Händen der Militärregierung sein. Da nun aber die Frage der zu entfernenden Professoren noch nicht zu einem Abschluss gekommen ist (es fehlt uns noch die endgültige Stellungnahme der englischen Besatzungsbehörde), so habe ich mit einem Lehrkörper zu tun, der mir doch gerade reformbedürftig erscheint.

Dabei leitet mich der Grundsatz, die Gesamtauffassung der letzten 14 Jahre durch eine höhere ethische Auffassung zu ersetzen. Ohne eine Unterstützung von seiten meiner vorgesetzten Behörde kann ich mein Amt nach meiner inneren Ueberzeugung nicht voll ausfüllen.

3. Änderung des Lehrplanes

Änderung des Lehrplanes

- 1.) Die Altersgrenze der Studierenden wird auf 14-16 Jahre herabgesetzt. Diese Massnahme ist aus sozialen und erzieherischen Gründen notwendig, um erstens allen Deutschen die Möglichkeit zu diesem Studium zu geben, andererseits um den freien künstlerischen Geist schon so früh wie möglich in die jungen Menschen zu pflanzen.
- 2.) Die Studierenden werden deswegen auch in Naturkunde (Biologie), Religion und deutscher Kulturgeschichte unterrichtet, um auch bildungsmässig den Studierenden anderer Hochschulen nicht nachzustehen. Diese Massnahme erscheint notwendig, weil die Künstler bisher bildungsmässig nicht als vollwertig angesehen wurden, sie dient also zur Hebung des gesamten Standes.
- 3.) 4 Semester Zeichenk~~xxxx~~-studium als obligatorische Vorbildung für alle Fachklassen.
- 4.) Änderung der Bildhauerklasse in reine Fachklassen für Steinbildhauer und Holzbildhauerel.

Die Zeitumstände bedingen aber, dass diese Reform, die ja auch mit Neuberufungen von Lehrkräften eng verbunden ist, nur langsam vor sich gehen kann. Da wir zur Zeit eine Anzahl von Kriegsteilnehmern und älteren Studierenden haben, denen ein weiteres Studium auf alle Fälle ermöglicht werden soll, so ist der Betrieb der Hochschule vorläufig mit den Hauptklassen wieder ~~eröffnet~~ worden. Ebenso sind die Studierenden für das künstl. Lehramt zum Studium wieder zugelassen worden. Wir werden auch noch in den nächsten zwei Semestern ältere Studierende (d.H. über 16 Jahre) mit genügender Begabung aufnehmen müssen allein d. sozialistischen Gerechtigkeit wegen.

Änderung der Statuten:

- 1.) Die Hochschule soll nach den gleichen Grundsätzen aufgebaut werden wie die anderen deutschen Hochschulen und Universitäten, d.h. der Lehrkörper ergänzt sich durch selbständige Wahl neuer Kräfte. (Neue Lehrkräfte wurden bisher ~~xxxxxx~~ auf Vorschlag des Ministers eingesetzt).
- 2.) Der Senat wird vom gesamten Lehrerkollegium (ordentliche und ausserordentliche Professoren) in geheimer Wahl gewählt. Der Senat besteht aus vier Herren der Geschwisterkünste (Malerei, Bildhauerei, Graphik und Architektur). Diese Vier wählen unter sich in geheimer Wahl den Direktor der Akademie (der Direktor wurde bisher ebenfalls vom Minister ernannt). Der Direktor wird nach vier Jahren entweder neuberufen oder durch einen anderen Professor ersetzt. (in der Anlage einen detaillierten Vorschlag zu den Statutenänderungen.)

4. Aufbau des Lehrplans 1946 - Lehrfächer

<u>Aufbau des Lehrplans 1946</u>	
<u>Lehrfächer</u>	
<u>obligatorisch</u>	<u>wahlweise</u>
Zeichnen	Perspektive
Malen	technisches Zeichnen
Holzbildhauen	(Anatomie des Menschen.)
Steinbildhauen	
Schrift	
Graphik	
Deutsch	
Religion ^{1/2} (Ethik) <i>Beobachtungen</i>	
Biologie	
vergleichende Kunstbetrachtung	
Farbenlehre - Farbentechnik	

5. Lehrplan 1 - 4. Semester

(Handschriftlich ergänzte Fächer: "Perspektive im Sommersemester" und "im Winter technisches Zeichnen")

1. bis 4. Semester

Lehrplan
1. bis 4. Semester

Lehrfächer	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.	Teilnehmer
Zeichnen (Ornament, Pflanze, Tier, Mensch)	8-12 9-13		8-12 9-13	8-12 9-13		8-12 9-13	Alle Studierenden
Modellieren in Ton, Wachs, Plastilin			14-17				Bildhauer, Architekt
Schrift		14-17			14-17		Alle Studierenden
Rhythmische Raumlehre	14-17			14-17			Maler, Graphiker, Architekt u. Bildhauer.
Deutsch <i>Hande</i>	S. 8-10 W. 9-11				8-10 9-11		alle Stud.
Religion <i>Betrachtungen</i>	S. 11-12 W. 12-13				11-12 12-13		alle Stud.
Biologie	S. 10-11 W. 11-12				10-11 11-12		alle Stud.
vergleichende Kunstbetrachtung	17-19			17-19			Maler, Graphiker, alle Studierenden, Bildhauer
Farbentechnik			14-17				Maler, Graphiker.
<i>Technische Zeichnung</i>							<i>alle Stud.</i>
<i>Professur</i>		17-19		17-19			<i>alle Stud.</i>

6. Lehrplan 5. - 12. Semester

(Handschriftlich formulierter Plan für 8. (müßte 9. heißen, Verf.) - 12. Semester: "8-12 Semester freie Betätigung in eigenem Atelier unter Beteiligungspflicht an gestellten Aufgaben. (Kompositionsübungen) Dann als Studienabschluß ein Lehrbrief.")

Handwritten: 1 - 8. Semester

Lehrplan							
5.- 8. Semester							
Lehrfächer	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	S.	Teilnehmer
Malklasse Pflanze, Stilleben Mensch.	S. 8-12 W. 9-13		8-12 9-13	8-12 9-13		8-12 9-13	Malerei
Holzbildhauerei	S. 8-12 W. 9-13		8-12 9-13	8-12 9-13		8-12 9-13	Holzbildhauer
Steinbildhauerei	S. 8-12 W. 9-13		8-12 9-13	8-12 9-13		8-12 9-13	Steinbildhauer
Klasse für Graphik Holzschnitt, Radierung	S. 8-12 W. 9-13		8-12 9-13	8-12 9-13		8-12 9-13	Graphiker
Deutsch <i>Handwritten: Kunde</i>	S. W.	8-10 9-11			8-10 9-11		alle Studierenden
Religiöse <i>Handwritten: Betrachtungen</i>	S. W.	11-12 12-13			11-12 12-13		alle Studierenden
Biologie	S. W.	10-11 11-12			10-11 11-12		alle Studierenden
vergleichende Kunstbetrachtung	S. W.	17-19		17-19			alle Studierenden
Schrift		14-17		14-17			alle Studierenden
<i>Handwritten:</i> Kunstgeschichte in Form der Aufsichtsdienste		17-19		17-19			<i>Handwritten:</i> Aufsichtsdienst Aufsichtsdienst

Handwritten: 8-12. Dann freie Betätigung
in eigenem Atelier unter Beteiligungspflicht
an gestellten Aufgaben. (Kompositionsübungen)
Dann als Studienabschluß ein Lehrbrief.

7. Lehrplan für den zweijährigen Kursus der Zeichenklasse an der Kunstakademie
(Handschriftlich überschrieben mit: "Diese Betrachtungen gingen aus Gesprächen hervor,
die ich mit dem Maler Meistermann Solingen über den Weg zur Erziehung in de
Kunstakademie führte. Jan. 46. Mataré")

*Skizze Lehrpläne gingen aus Gesprächen hervor, die ich mit dem Maler
Meistermann Solingen über den Weg zur Erziehung in der Kunstakademie
führte. Jan. 46. Mataré!*

Lehrplan für den zweijährigen Kursus der Zeichenklasse
an der Kunstakademie

A. Allgemeines

- Die Möglichkeit des Unterrichtens gründet sich auf 2 Grundprinzipien. Es gibt den Unterricht der Kenntnisse vermittelt, d.h. der den Intellekt schult; es gibt den anderen Weg der zur reinen Anschauung führen will: zur reinen Schau. Der erste Weg ist der von den wissenschaftlichen Schulen beschrittene und war ~~als~~ Grund der erkenntnis-kritischen Bewußtseinslage des Abendlandes auch die Methode der Akademien seit der Renaissance. Die Grundeinstellung des Europäers zu Welt und Umwelt, ja sogar zum Methaphysischen war kritisch auf Wissen, sachliches Erkennen, Erfahrung durch das Experiment gekennzeichnet. Der Weg ging von der Definition zur Praxis.
Man kann nicht sagen, daß dieser Weg falsch war. Denn er diente der Menschheit. Aber er war zeitgebunden. Er hing zusammen mit dem Weltbild jener Jahrhunderte, das zum Ende des 19. Jahrhunderts treffend als positivistisch bezeichnet wurde.
- Die Krisis des 20. Jahrhunderts besteht in der Umformung dieser Vergangenheit - richtiger gesagt in der Überzeugung, daß ihre Ergebnisse für uns und die Zukunft keine Lösung mehr bedeuten.
Den ersten Umbruch brachten die Künste. Anders wie in der Renaissance, in der sie die Methoden der damaligen Mathematik anwandten, um durch Vermessungen und Experimente wissenschaftlicher Methodik die Kunst zu ergründen, wofür Dürer, Lionardo, P.D. Francesea u.a. Beweise liefern, anders und geradezu umgekehrt gingen die neuen Wissenschaftler fast psychologisch vor - und ihre Experimente gehen zurück auf ein fast künstlerisches Empfinden für die Dinge. Eine Art innerer Anschauung gab ihnen seherisch die Mittel die angewandt werden müssen.
(Ein Beispiel soll das erläutern: die ganzen Zahlen, die dem klassischen Weltbild zugrunde liegen sind Symbole für das Ding oder die Mehrzahl von Dingen. Die abstrakte Mathematik, die ohne konkrete Zahlen arbeitet, setzt den Mathematiker voraus, der eine innere, nicht-dingliche, nicht utilitaristische, also seine Anschauung vom Sein seiner Formel hat.)
- Dieses sich langsam aber stetig durchsetzende neue Lebensgefühl ist seit 40 Jahren der Grund aus dem alles fortschrittliche, zukunftsschwangere sich "natürlich" ableitet.
Es ist folgerichtig, wenn mit der Überwindung des klassischen Weltbildes auch die Ablösung der klassischen Kunst conform geht. Das Streben des Menschen geht nach Einheitlichkeit des Seins, nach dem Ausgangspunkt allen Betrachtens.
Die Krisis des Menschen entstand als er den eigenen Mittelpunkt verlor hatte.
Ihn zu finden in neuer Harmonie eines neuen Menschen ist das ~~Be-~~ mühren jeder Erziehung.

Zusammenfassend kann man sagen: war es dem Menschen bisher notwendig, zur Erkenntnis des Daseins sich einem Objekt zuzuwenden, so war er angewiesen darauf aus sich heraus zu treten. Er untersuchte von-sich-aus. Diese Arbeit war aber ein Mittel, nicht jener Selbstzweck wie um 1900 vorübergehend geglaubt wurde. Daß überall die Frage auftauchte: was ist denn "der Mensch" eigentlich, bewußt das.

Auf diese Frage, die der Urgrund für alle Pädagogik ist, kann man keine Antwort theoretisch konstruieren. Diese Frage muß der Mensch "menschlich" beantworten, d.h. durch sein Tun. Und durch das "Tun" muß er begreifen.

4. So soll auch die Kunstakademie den neuen Lernenden den Weg weisen zu dem, was er selber ist. Die "Dinge" die ihn umgeben sind Zeichen des Seins wie er selber. Aber sie sind jeweils nur "einzeln" und er selbst ist veranlagt zur "Summe". Der Mensch baut sich aus diesen "Zeichen" sein geistiges Gehäuse, das ihm ermöglicht, mit den "Anderen" zusammenzuleben. Er sucht also das Verbindende.

Das heißt: nachdem er das Ding erkannt hat, indem er zu ihm, es zergliedernd, ging, sucht er nun das allem gemeinsame, und das heißt, er findet sich selbst wieder: nicht mehr als ein einzelnes sondern Beziehungsvolles.

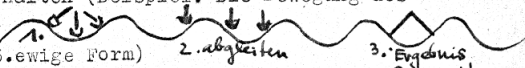
5. In diesem Sinne soll sich der Lernende nicht analytisch betätigen, vielmehr das Ding als Summe erfassen.

Aus diesem ergibt sich von selbst

B der Lehrplan: erste Phase

1. a) Aus welchen Elementen besteht eine Zeichnung. Der Strich mit dem Lineal. Der Strich mit der Hand (Der tote, der lebendige Strich).
b) Der Winkel mit dem Dreieck. Der Winkel mit der Hand (Beispiel: ein Rechtes mit dem Winkelmesser, ein Rechtes mit der Hand zu zeichnen. Der mit der Hand gezeichnete ist mit dem Winkelmesser zu prüfen. Die Abweichungen vom "objektiven" Rechten und die Folgerungen. Der eine Schüler wird über 90° , der andere unter 90° gezeichnet haben. Ergebnis: welches ist das Empfinden, das bei den Lernenden von den Zeichnungen der Mitschüler beim Vergleich derselben sich ergibt).
c) In diesem Sinne Weiterarbeit über: Dreieck, Viereck, Kreis.
2. a) Die Wiederholung von gleichen Elementen: Ergebnis: das Muster.
b) Endfrage des ersten Lehrabschnittes: woraus entsteht das was wir Ornament nennen? Ist "das Muster" das gleiche? x X
3. Kunstgeschichtlicher Unterricht der ersten Lehrphase: Die Gerade, der Winkel in der Kunst an ganz einfachen Beispielen ermöglicht nicht gegenständlicher Art (Kunst der Afrikaner).
4. Naturkundlicher Unterricht der ersten Lehrphase. Der Aufbau einer Pflanze. Die Beschäftigung damit soll dem Lernenden ein Gefühl für das Lebendige der Natur und das Tote des "Musters" vermitteln

x Entstehung des Ornaments aus betrogenen Elementen, die sich gegenseitig in Balance halten (beispiel: Die Bewegung des Schiffmastes zur Welle:


(1. richtig. 2. falsch. 3. ewige Form)

Zweite Phase

1. a) Die Pflanze als Gegenstand im Zeichenunterricht: die Zellen.
Bilden sie ein "Muster" oder "Ornament"? Warum ein Ornament?
b) Die Pflanze als Ganzes.
c) weitere Studien nach der botanischen Natur
2. Kunstgeschichtlicher Unterricht:
Die Zellen eines Bauwerks: Pyramide etc.
3. Naturkundlicher Unterricht: weiterführend die Einflüsse auf das Wachstum und die Gestalt einer Pflanze oder eines Baumes etc.

Dritte Phase

1. a) Das pflanzliche Ornament. Freie Ableitungen flächiger Art.
bisheriges wäre die Arbeit des ersten Semesters

Das zweite Semester:
=====

Die Welt des Anorganischen: Steine, Kristalle etc.
Naturkunde desgleichen (Struktur etc.)
Kunstgeschichte: Pyramide, Obelisken, der "primitive" Altar.

Zeichenunterricht.

1. a) Kugel, Konus, Zylinder: die Körper
b) der Raum
c) das Räumliche
2. Naturkundlicher Unterricht des 2. Semesters. Pflanzen, Gewächse im Aufriss, Querschnitt. Mikroskopische Untersuchungen. Die primitiven Lebewesen (Einzeller, Fortpflanzung etc. Archieptiere).
Aufbau der Kristalle, Grundformen. Aufbau ihrer Atome.

Energielehre.

3. Kunstgeschichte: Das Relief, Bewegtheit der flächigen Darstellung, Ornamententepiche.

3 - 4 Semester, Zeichen- und Naturkundlicher Unterricht
=====

1. Anatomie des Menschen und des Tieres. Knochengerüst, Muskel, Haut. Ausdrucksstudien im Sinne des Ornaments.
2. Kunstgeschichte. Das Figürliche in der Darstellung, der räumliche Körper in der Darstellung. Das Portrait in der Auffassung der Kulturen.
3. Im Zeichenunterricht: Komposition auf rhythmischer Grundlage (in Richtung auf das Ornament).

Die Schüler der verschiedenen Semester bleiben tunlichst in einer Klasse um den Jüngeren die Richtung ihrer Lehre bewußt zu machen und den Älteren die Gesamtkritik im Überschauen der Klassentätigkeit zu schärfen.

Die "Gegenstände" die als Vorlagen dienen sind: alle Erscheinungsformen des Organischen und Anorganischen. Materialstudien: Holz, Papier, Steine, Muscheln, Früchte, Blätter; bis zum "Figürlichen" des Tieres und der Menschen. Klärung des zeichnerischen Begriffs "Gegenstand". Das Kunstwerk als "Ding".

Die Hilfsgeräte des Menschen (Hammer, Pflug, Motor, Rad)
Studium der ^{Be-}Wegung. Der Begriff der Durchdringung.

Der Sinn dieses Unterrichts ist, den Schülern das Geistige durch eigenes Tun in Fleisch und Blut zu vermitteln, sodaß sie Begriffe wie z.B. "offene" oder "geschlossene" Formen etc., so frühzeitig erfassen, daß sie sie später unbewußt "richtig" verwenden.

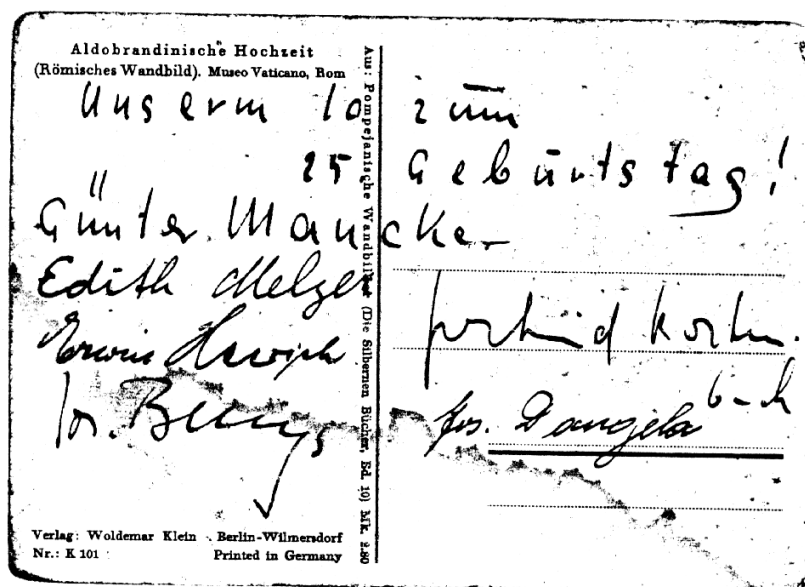
Durch besonderes Augenmerk des Lehrers auf ^{di}verschiedenen "Grau-Skalen" der Zeichnung ist das Gefühl für Ton-Werte im Sinne der Fläche und des Ornaments zu schärfen.

In allen Semestern hat der Schrift-Unterricht einen besonderen erzieherischen Wert auch auf das Charakterliche der Schüler. Der Schüler muß lernen, daß das "Ding", das er macht, das ist was er machen soll - nicht das Ding (Gegenstand), das vor ihm liegt.

G. Meistermann

November 1945

8. Geburtstagsgruß für Sievers



Das war am 1. März 1947
 Tupp Beny war schon lange bei
 uns, also schon 1946

Gruß (Sievers)

Literaturverzeichnis

ADL-AMINI, BIJAN / KÜNZLI, RUDOLF (HGG): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München:Juventa, 2.1981

ADRIANI, GÖTZ / KONNERTZ, WINFRIED / THOMAS, KARIN: Joseph Beuys:Leben und Werk, Köln:DuMont, 1981

AEBLI, HANS: 12 Grundformen des Lehrens:Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart:Klett-Cotta, 2.1985

ALBRECHT, GÜNTER: "Nicht-reaktive Messungen und Anwendung historischer Methoden", in: Jürgen van Koolwijk / Maria Wieken-Mayser (Hgg): Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd 2, München,Wien:Oldenbourg, 1977

ALBRECHT, HANS JOACHIM: Skulptur im 20. Jahrhundert:Raumbewußtsein und künstlerische Gestaltung, Köln:DuMont, 1977

Allgemeines Lexikon der bildenden Künste, begründet von U. Thieme und F. Becker, Bd 20 und 21, Leipzig, 1927

ALEMAN, HEINE VON / ORTLIEB, PETER: "Die Einzelfallstudie", in: Jürgen van Koolwick / Maria Wieken-Mayser (Hgg): Techniken, Bd 2

ANONYM: "Der Bildhauer Ewald Mataré an die Düsseldorfer Kunstakademie berufen", Düsseldorfer Nachrichten v. 17.10.1932

ANONYM: "Geht Mataré nach Stuttgart?", Rheinische Zeitung v. 30.12.1947

ANONYM: "Harmonie oder Dissonanz", Das Kunstwerk, 3. Jg., Heft 1, 1949

ANONYM: "Zu den Kölner Domtüren", Das Kunstwerk, 3. Jg., Heft 4, 1949

ANONYM: "Kraftvoll greift die Jugend", Der Spiegel, 23.2.1950

ANONYM: Gegen die Jugendgefährdung:Düsseldorfer in der Bundesprüfstelle", in: Archivmaterial der Akademie, ohne Quellenangabe des Zeitungsausschnitts, 1954

ANONYM: "St. Anna in Düren von Rudolf Schwarz", Das Münster, 10. Jg., 1957

ANONYM: "Nur die Partei hatte Geschmack:Der Soldat im Hause des 'entarteten' Künstlers Professor Mataré", Düsseldorfer Nachrichten, Nr. 299, v. 24.12.1964

ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (HGG): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Opladen:Westdeutscher Verlag, 5.1981

BAAKE, DIETER / SCHULZE, THEODOR (HGG): Aus Geschichten lernen:Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München:Juventa, 1979

BALINT, MICHAEL: Angstlust und Regression:Beitrag zur psychologischen Typenlehre, Reinbeck:Rowohlt, 1960

BAUMEISTER, WILLI: Das Unbekannte in der Kunst, Einf. v. Oto Bihalji-Merin, Köln:DuMont, 2. verb. Aufl. 1960

BEREND-CORINTH: "Vom Leben und Schaffen Corinths", Das Kunstblatt, 15. Jg, S. 198-210, Juli 1931

BERTAUX, DANIEL / BERTAUX-WIAME, ISABELLE: "Autobiographische Erinnerungen und kollektives Gedächtnis", in: Lutz Niethammer (Hg): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis:Zur Praxis der oral history, Frankfurt:Suhrkamp, 1985, S. 146-165

BIEBER, DIETRICH: "Aus der Chronik der Kunstakademie", in: Eduard Trier (Hg), Zweihundert Jahre Kunstakademie Düsseldorf, u. Mitarb. v. P.Bohringer, M.T.Engels, u.a., Düsseldorf, 1973
S. 215-221

BIEDRZYNSKI, RICHARD: "Der Einzelgänger:Zum Tode des Bildhauers Ewald Mataré", Stuttgarter Zeitung, Nr. 75, v. 31.3.1965

BLANKERTZ, HERWIG (HG): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft, Zeitschrift f. Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim,Basel, 1978

BLOHM, MANFRED: Identitätsfördernde ästhetische Praxis:Eine Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte unter Kriterien eines sozialisationstheoretisch begründeten Identitätsbegriffes, Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Frankfurt, Bern, New York:Peter Lang, 1984

BOCKEMÜHL, MICHAEL: Die Wirklichkeit des Bildes:Bildrezeption als Bildproduktion:Rothko, Newman, Rembrand, Raphael, Stuttgart:Urachhaus, 1985

BOEHM, GOTTFRIED: "Die Hermeneutik und die Wissenschaften:Zur Bestimmung des Verhältnisses" in: Hans-Georg Gadamer, Gottfried Boehm (Hgg): Seminar:Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt:Suhrkamp, 1978

BOURDIEU, PIERRE: "Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung" in: ders.: Zur Soziologie der symbolischen Form, Frankfurt:Suhrkamp, 1970, S. 159-200

BRÜES, OTTO: "Der Geist bestimmt die Form:Ewald Mataré siebzig Jahre alt - zum 25. Februar", Mittag, Nr. 46, v. 23./24.2.1957

BRUMLIK, MICHA: "Symbolischer Interaktionismus", in: Dieter Lenzen / Klaus Mollenhauer (Hgg): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd 1), S. 232-245, München:Klett-Cotta, 1983

BÜCHNER, JOACHIM: "Ewald Mataré", Das Münster, 17. Jg., Heft 7/8, S. 275-284, 1964

BUSSMANN, GEORG: Lovis Corinth: Carmencita: Malerei an der Kante, Frankfurt: Fischer, 1985

CLEMENS-LODDE, BEATE / SADER, MANFRED: "Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen", in: Otto Herz, Karlheinz Reif, Manfred Sader (Hgg): Lernen in der Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, 1972, S. 31-57

COPEI, FRIEDRICH: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg: Quelle & Meyer, 9.1960

CORINTH, LOVIS: "Das Handwerk in der Malerei", Das Kunstblatt, 15. Jg. Heft 7, S. 193-197, Juli 1931

CORRELL, WERNER: Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth: Auer, 7.1976

CORRELL, WERNER: Lernen und Verhalten: Grundlagen der Optimierung von Lernen und Lehren, Frankfurt: Fischer, 1971

DACHT, R.: "Das Geheimnis der Mataré-Kühe: Die überraschendste Enthüllung der modernen deutschen Kunstgeschichte", Neue Illustrierte v. 1.4.1957

DE LEVITA, DAVID J.: Der Begriff der Identität, Frankfurt: Suhrkamp, 1971

DEMISCH, EVA-MARIA: "Münchener Bilderbogen: Rundgang durch die Galerien: Mataré, Seitz, Richter, Gabritschewsky, Schwarz und andere", Frankfurter Allgem. Zeitung, Nr. 247, v. 24.10.1966

DEUTSCHER KUNSTRAT (HG): Zur Situation der bildenden Kunst in Deutschland, bearb. v. Ernst Thiele, Stuttgart: Kohlhammer, 1954

DIENELT, KARL: von der Metatheorie der Erziehung zur "sinn"-orientierten Pädagogik: Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit, Reihe Themen der Pädagogik, Frankfurt, Berlin, München:Disterweg, 1.1984

DIERKES, MEINOLF: "Die Analyse von Zeitreihen und Longitudinalstudien", Jürgen van Koolwick, Maria Wieken-Mayser (Hgg): Techniken..., Bd. 7,

DIMENSIONEN DES PLASTISCHEN:BILDHAUERTECHNIKEN, Katalog, Neuer Berliner Kunstverein, Berlin:Fröhlich und Kaufmann, 1981

DITTMAR, HEINRICH: "Vom Wahren hin zum Schönen:Der hochgeehrte Bildhauer Ewald Mataré wird morgen 75 Jahre alt", Neue Rheinzeitung, Nr. 48, v. 24.2.1962

documenta:Kunst des XX. Jahrhunderts, Katalog, Internationale Ausstellung im Fredericianum in Kassel, 15.7.-18.9.1955, München:Prestel, 2.1955

documenta II:Kunst nach 1945, Katalog, Internationale Ausstellung, 11.Juli - 11. Oktober 1959 Kassel, Bd 1 Malerei, Einf. Werner Haftmann, Bd 2 Skulptur nach 1945, Einf. Eduar Trier, Bd 3 Vom Geist der Druckgrafik, Einf. Albrecht Fabri, Köln:DuMont, 1959

DÖRING, KLAUS W.: Lehrerverhalten:Forschung-Theorie-Praxis, Weinheim,Basel:Beltz, 1980

DREVER, JAMES / FRÖHLICH, WERNER D.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München:DTV, 6.1972

DUDEK, PETER / JASCHKE, HANS-GERD: Entstehung und Entwicklung des Rechtsextremismus in der Bundesrepublik:Zur Tradition einer besonderen politischen Kultur, Bd 1, Opladen:Westdeutscher, 1984

ECKSTEIN, BRIGITTE: Einmaleins der Hochschullehre:Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden, München:Kösel, 1978

ECO, UMBERTO: Das offene Kunstwerk, Frankfurt:Suhrkamp, 1977

175 (Einhundertfünfundsiebzig) Jahre Kasseler Kunstakademie:Jubiläumsausstellung im Landesmuseum Kassel, 19.Okt. bis 30. Nov. 1952, veranst. v. d. Staatl. Werkakad. u. d. Staatl. Kunstsammlungen in Kassel, Kassel, o.J. [1952]

FABRI, ALBRECHT: Der rote Faden: Essays, München:List, 1958

FABRI, ALBRECHT: "Vom Geist der Druckgraphik", in: documenta II:Kunst nach 1945 ..., Bd. 3, S. 9

FIEDLER, CONRAD: Schriften über Kunst, Köln:DuMont, 1977

FISCHER, DIETLIND (HG): Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen, Konstanz: Faude, 1982

FISCHER, WOLFRAM: "Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten" in: Martin Kohli (Hg und Einleitung): Soziologie des Lebenslaufes ..., S. 311-352

FLEMMING, HANS THEODOR: "Die Kraft des Ornamentalen: Erste große Mataré-Ausstellung in Hamburg", in: Düsseldorfer Nachrichten Nr. 254, 31.10.1953

FLEMMING, HANS THEODOR: Ewald Mataré, München: Prestel, 1955

FRIEDRICHS, YVONNE: "Im Geist der Moderne das Alte gefiltert", in: Neue Rheinzeitung vom 25.2.1987

GADAMER, HANS-GEORG / BOEHM, GOTTFRIED (HGG): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt: Suhrkamp, 1978

GAMM, HANS-JOCHEN: "Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik", in: Bildung und Erziehung, Zweimonatsschrift f. theoret. u. praktische, internat. u. vergleichende Pädagogik sowie f. päd. Dokumentation, S. 321-329, Düsseldorf: Schwann, 1967

GELLER, HELMUT: "Zur biographischen Bedingtheit von Tatsachenfeststellungen", in: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger, Manfred Stosberg (Hgg): Biographie in handlungswissenschaftlicher Sicht..., S. 287-291

GEROLD, KARL GUSTAV: "Erinnerungen an Ewald Mataré", Das Münster, 19.Jg., Heft 9/10, S. 357-364, 1966

GERTMANN, DIETER / KEIL-SPECHT, HEIKE: "Motivation" in: Otto Herz, Karlheinz Reif, Manfred Sader (Hgg): Lernen in der Hochschule..., S. 4-30

GERTZ, ULRICH: Plastik der Gegenwart, Berlin: Rembrandt, 1953

GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON: Vermischte Schriften, Emil Staiger (Hg u. Auswahl), (Bd 6 der Werke in 6 Bdn), Frankfurt: Insel, 1965

GOMBRICH, ERNST H.: Kunst und Fortschritt: Wirkung und Wandlung einer Idee, Köln: DuMont, 1978

GRELE, RONALD: "Ziellose Bewegung: Methodische und theoretische Probleme der Oral History", in: Lutz Niethammer (Hg): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis ..., S. 195-220

GRINTEN, FRANZ JOSEPH VAN DER: Franz Gutmanns Brunnen, Freiburg: Rombach, 1977

GRINTEN, FRANZ JOSEPH VAN DER: Franz Gutmanns Arbeiten mit Holz:Werkverzeichnis, Stuttgart:Hofmann, 1981

GRINTEN, FRANZ JOSEPH VAN DER / MENNEKES, FRIEDHELM: Menschenbild - Christusbild:Auseinandersetzungen mit einem Thema der Gegenwartskunst, Stuttgart:Verlag Katholisches Bibelwort, 2.1985

GRINTEN, FRANZ JOSEPH VAN DER / MENNEKES, FRIEDHELM: Mythos und Bibel:Auseinandersetzung mit einem Thema der Gegenwartskunst, Stuttgart:Verlag Katholisches Bibelwort, 1985

GRZIMEK, WALDEMAR: Deutsche Bildhauer des 20. Jahrhunderts, Wiesbaden:Lowit, 1969

GROSSER, ALFRED: Geschichte Deutschlands seit 1945:Eine Bilanz, München:DTV, 9.1981

GÜNTHER, KARL HEINZ: "Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung", in: Herwig Blankertz: Die Theorie-Praxis-Diskussion..., S. 165-174

GUTMANN, FRANZ: Die Probleme eines Kunststudenten und im besonderen die eines Mataréshülers, unveröffentlichtes Manuskript, 9 Seiten, Duala (Kamerun), 30. Nov. 1956

HAFTMANN, WERNER: "Malerei nach 1945", in: documenta II..., Bd 2, S. 12-19

HAFTMANN, WERNER: "Dinge, Menschen und Masken:Gruß an Mataré", Die Zeit Nr. 5, 30.1.1947

HEINZE, THOMAS / KLUSEMANN, HANS-WERNER: "Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte", in: Dieter Baake, Theodor Schulze (Hgg): Aus Geschichten lernen..., S. 182-225

HERDER, JOHANN GOTTFRIED: Plastik:Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem Traume, hg. und eingeleitet v. Lambrecht A. Schneider, Köln:Hegner, 1969

HERRIGEL, EUGEN: Zen in der Kunst des Bogenschießens, Bern, München, Wien:Barth, 24.1985

HERZ, OTTO / REIF, KARLHEINZ / SADER, MANFRED: Lernen in der Hochschule:Beiträge und Vorschläge aus motivationspsychologischer Sicht, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, Hamburg:Arbeitskreis f. Hochschuldidaktik, 1972

HEUSER, WERNER: "Staatliche Kunstakademie Düsseldorf", Archivmaterial der Akademie Düsseldorf:Quellenangabe fehlt, O.J. [1946]

HILDEBRAND, ADOLF VON: Kunsttheoretische Schriften: Das Problem der Form in der bildenden Kunst, 1. Aufl. 1893, Studien zur deutschen Kunstgeschichte, Bd 325, Baden-Baden, Strasbourg: Heitz 10.1961

HOCHHUTH, ROLF: "Wer eine Geschichte erzählt ...", in: Lutz Niethammer (Hg): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis ..., S. 254-259

HOCKE, GUSTAV RENÉ: Die Welt als Labyrinth: Manier und Manie in der europäischen Kunst, Hamburg: Rowohlt, 1957

HOCKE, GUSTAV RENÉ: Verzweiflung und Zuversicht: Zur Kunst und Literatur am Ende unseres Jahrhunderts, München: Piper, 1974

HOFMANN, WERNER: Die Plastik des 20. Jahrhunderts, Hamburg: Fischer, 1958

HOFMANN, WERNER: Von der Nachahmung zur Erfindung der Wirklichkeit: Die schöpferische Befreiung der Kunst 1890-1917, Köln: DuMont, 1970

Hokusai - Pinselzeichnungen, Mataré - farbige Holzschnitte, Katalog, Kunsthalle Recklinghausen, 12 Seiten, 1956

HONNEF, KLAUS / SCHMIDT HANS M. (HGG): Aus den Trümmern: Kunst und Kultur im Rheinland und Westfalen 1945-1952, Köln: Rheinland, 1985

HOPF, CHRISTEL: "Die Pseudo-Exploration: Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung", Zeitschrift für Soziologie, 7. Jg, Heft 2, S. 97-115, April 1978

HORN, WOLFGANG: "Mataré und Doede, gefeiert und gefeuert: Kunstakademie, Kunstmuseum, Kunstverein - Kultur und Kulturpolitik in Düsseldorf nach 1945 (II)", Düsseldorfer Hefte, Nr. 27, S. 8-10, 1982

JAUSS, HANS PETER: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt: Suhrkamp, 1982

JATHO, C[arl] O[skar]: "Ausstellungen in Köln", in: Rheinische Post, v. 15.5.1946

JUNGBLUTH, ULI: "Kunstpädagogische Konzepte seit 1945: Oder mit welchem Anspruch sich unterschiedliches Verständnis von Kunst in der Schule akzentuiert", in: Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft Jan./Feb., S. 13-16, 1977

KALLAI, ERNST: "Der Plastiker Mataré", in: Das Kunstblatt, 11. Jg. S. 67-68, 1927

KANDINSKY, WASSILY: Über das Geistige in der Kunst, m. e. Vorw. v. Max Bill, Bern: Benteli, 10.1952

KEMP, WOLFGANG: "Disegno: Beiträge zur Geschichte des Begriffs zwischen 1547 und 1607", in: Marburger Jahrbuch f. Kunstwissenschaft, Bd 19, S. 219-240, Marburg, 1974

KEMP WOLFGANG: `... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen': Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 - 1870, ein Handbuch, Frankfurt: Syndikat, 1979

KLAFKI, WOLFGANG: "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung", in: Heinrich Roth, Alfred Blumenthal (Hgg): Didaktische Analyse, Auswahl Reihe A, S. 5-34, Hannover: Schroedel, 1964

KLAFKI, WOLFGANG: "Die bildungstheoretische Didaktik", Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 1, S. 32-37, 1980

KLAPHECK, ANNA: "Gruß and Ewald Mataré: Zum 60. Geburtstag am 25. Februar", Rheinische Post, v. 22.2.1947

KLAPHECK, ANNA: "Die `goldenen' zwanziger Jahre: Die Akademie zwischen den Kriegen", in: Eduard Trier (Hg): Zweihundert Jahre...

KLAPHECK, ANNA: "Der Geist der alle belebt: `Mataré und seine Schüler' in Krefeld", Rheinische Post Nr. 215, v. 15.9.1979

KOCH-HILLEBRECHT, MANFRED: Die moderne Kunst: Psychologie einer revolutionären Bewegung, Köln DuMont, 1983

KÖNIG, ECKHARD / ZEDLER, PETER: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Düsseldorf: Schwann, 1983

KÖNIG, RENÉ (HG): Das Interview: Formen, Technik, Auswertung, Köln, Berlin: Kiepenheuer u. Witsch, 10.1976

KOHLI, MARTIN (HG und Einleitung): Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1978

KOHLI, MARTIN: "'Offenes' und `geschlossenes' Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse", Soziale Welt, 29. Jg, Heft 1, S. 1-25, 1978

KOOLWICK, JÜRGEN VAN / WIEKEN-MAYSER, MARIA (HGG): Techniken der empirischen Sozialforschung, 7 Bde., München, Wien: Oldenbourg, 1977

KRAFT, HARTMUT (HG): Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud, Köln: DuMont, 1984

KRAPMANN, LOTHAR: Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart: Klett, 4.1975

KREMPEL, ULRICH (HG): Am Anfang: Das junge Rheinland: Zur Kunst- und Zeitgeschichte einer Region 1918-1945, Düsseldorf: Claassen, 1985

KRIS, ERNST: Die ästhetische Illusion: Phänomene der Kunst in der Sicht der Psychoanalyse, Frankfurt: Suhrkamp, 1977

KÜCHLER, MANFRED: "Qualitative Sozialforschung: Modetrend oder Neuanfang?", Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie, 32. Jg., S. 373-386, 1980

KÜKELHAUS, HUGO: Urzahl und Gebärde: Grundzüge eines kommenden Maßbewußtseins, (unveränd. fotomech. Nachdruck d. 1. Aufl. 1934), Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 1963

KÜKELHAUS, HUGO: Organismus und Technik: Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung, m.e. Vorw. v. Frederic Vester, Frankfurt: Fischer, 1979

KÜKELHAUS, HUGO / ZUR LIPPE, RUDOLF: Entfaltung der Sinne: Ein 'Erfahrungsfeld' zur Bewegung und Besinnung, Frankfurt: Fischer, 1982

Künstlerlexikon des 20. Jahrhunderts, Bd. 3, Hans Vollmer (Hg), Leipzig: Seemann, 1956

Kurt Lehmann, Ewald Mataré, Bernd Heiliger, Katalog, Karl-Ernst-Osthaus-Museum (Hg), mit e. Vorw. von E.H. Biederbeck u. H. Hesse-Freilinghaus, 46 Seiten, Hagen, 1955

LIPPITZ, WILFRIED / MEYER-DRAWE, KÄTHE (HGG): Lernen und seine Horizonte: Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen, Frankfurt: Scriptor, 2.1984

MALRAUX, ANDRÉ: Psychologie der Kunst: Das imaginäre Museum, Hamburg: Rowohlt, 1957

Ewald Mataré: Türen und Tore, m.e. Vorw. v. Anna Klapheck, Krefeld: Scherpe, o.J.

MATARÉ, EWALD: "Ein Wort über Plastik, 1928", in: Hans Theodor Flemming: Ewald Mataré..., S. 74

MATARÉ, EWALD: "Neben der Arbeit: Onkel Heyo", Das Kunstblatt, 15. Jg., Heft 1, S. 1-5, 1931

Ewald Mataré als Lehrer, Staatl. Kunstakademie Düsseldorf (Hg), m. e. Vorwort v. Anna Klapheck, Düsseldorf: Schwann, 1957

MATARÉ, EWALD: "Mein Bild: Vase aus dem Iran ca. 3200 v. Chr.", Die Zeit, S. 9, v. 14.7.1961

MATARÉ, EWALD: Tagebücher, Hanna Mataré u. Franz Müller (Hgg und Auswahl), Köln:Hegner, o.J. [1973]

Ewald Mataré:Skulpturen, Holzschnitte, Aquarelle 1920 bis 1965, Katalog des Kölnischen Kunstvereins, m. Texten v. Toni Feldenkirchen u. Joachim Büchner, 35 Seiten, Köln, 1966

Mataré, Katalog des Städt. Museums Trier, m. e. Einf. v. Joachim Büchner, 16 Seiten, Trier, 1966

Ewald Mataré:Skulpturen, Holzschnitte, Aquarelle, Katalog der Galerie Vömel, 6 Seiten, Düsseldorf, 1975

Ewald Mataré:Plasik, Graphik, Katalog der Galerie Lempertz Contempora, 16 Seiten, Köln, 1977

Mataré und seine Schüler Beuys, Haese, Heerich, Meistermann, Katalog der Akademie der Künste Berlin, Konzeption der Ausstellung u. des Katalogs Hans und Franz Joseph van der Grinten, Berlin, 1979

MATARÉ, EWALD: Aquarelle 1920-1956, Anna Klapheck (Hg u. Einleitung), München:Schirmer-Mosel, 1983

Ewald Mataré:Der 'Tote Krieger' in Kleve, Katalog, Städtisches Museum Haus Koekoek Kleve u. Stadtmuseum Düsseldorf (Hgg), Text v. Inge Zacher, Kleve:Boss, 1985

MATTHES, JOACHIM / PFEIFENBERGER, ARNO / STOSBERG, MANFRED (HGG): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Kolloqu. am SFZ d. Uni Erlangen, Nürnberg:Verlag der Forschungsvereinigung e.V.,1981

MATTHES-NAGEL, ULRIKE: "Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung", in: Henning Haft, Hagen Kordes (Hgg), Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 2), S. 283-300, Stuttgart:Clett-Kotta, 1984

MATUSSEK, PAUL: Kreativität als Chance:Der schöpferische Mensch in psychodynamischer Sicht, München:Piper, 1974

MEISTERMANN, GEORG: Der Künstler und die Gesellschaft, Staatl. Kunstakademie - Hochschule für Bildende Künste (Hg), (Vortrag zur Immatrikulationsfeier der Staatl. Kunstakad. Düsseldorf am 6.12.1956), 13 Seiten, Düsseldorf, 1956

MAYER, HANS: Platon und die finsternen Zeiten:Über die Möglichkeiten einer Akademie im heutigen Deutschland, Akademie der Künste (Hg), Berlin, 1965

MENNE, ALBERT: Einführung in die Methodologie:Elementare allg. wiss. Denkmethode im Überblick, Darmstadt:Wissenschaftl. Buchgemeinschaft, 1984

- MEYER, HILBERT: Unterrichtsmethoden, 1. Theoriebd., Frankfurt: Scriptor, 1987
- MEYER-DRAWE, KÄTE: "Lernen als Umlernen", in: Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe (Hgg): Lernen und seine Horizonte..., S. 19-45
- MEYER-DRAWE, KÄTE: "Das Risiko des Lernens", Lernen:Ereignis und Routine, Jahresheft IV des Friedrich Verlages, S. 138-140, Felber:Friedrich, 1986
- MEYER-DRAWE, KÄTE: "Leiblichkeit als Dimension von Wahrnehmung und Rationalität", Kunst und Unterricht, Nr. 107, S. 10-13, 1986
- MEYER-PETZOLD, ROLAND: Ewald Matarés: Zum 100. Geburtstag, Verein der Freunde und Gönner des Mataré-Gymnasiums in Buderich e.V. (Hg), Meerbusch:Lippert, 1987
- MITSCHERLICH, ALEXANDER / MITSCHERLICH, MARGARETE: Die Unfähigkeit zu Trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens, München:Piper, 17.1985
- MÜLLER-GAST, ALFRED: "Meister der strengen Formen: Große Mataré-Ausstellung in der Düsseldorfer Kunsthalle", Düsseldorfer Nachrichten, 28.6.1967
- Das Münster, Heft 7/8/9, 12. Jg., 1959
- MUENSTERBERG, WERNER: "Der schöpferische Vorgang - seine Beziehung zu Objektverlust und Fetischismus", in: Hartmut Kraft (Hg): Psychoanalyse, Kunst und Kreativität..., S. 78-106
- NEMITZ, FRITZ: "Abschied von Ewald Mataré", Süddeutsche Zeitung Nr. 77, 31.3.1965
- NEU, TILL: Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung: von Ittens Vorkurs am Bauhaus zu wissenschaftsorientierten Grundlagenstudien: eine lehr- und wahrnehmungstheoretische Analyse, Ravensburg:Maier, 1978
- NEUE ILLUSTRIERTE, Nr. 2, 1947
- NIETHAMMER, LUTZ (HG): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis: Zur Praxis der oral history, Frankfurt: Suhrkamp, 1985
- OKA: "Harmonie oder Dissonanz: Um Matarés Kölner Domtüren - und um mehr", Die Kunst und das schöne Heim, 49. Jg., S. 94-95, Dez. 1950
- OELKERS, JÜRGEN: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt: literarische Reflexionen in pädagogischer Sicht, Weinheim, München: Juventa, 1985
- OEVERMANN, ULRICH / ALLERT, TILLMANN / KONAU, ELISABETH / KRAMBECK, JÜRGEN: "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre

allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften", in: Hans-Georg Soeffner (Hg): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart:Melzer, 1979

O.K.E.: "Ewald Mataré, Schöpfer und Anreger:Zur Vollendung des 75. Lebensjahres am 25. Februar", Mittag, v. 24.2.1962

OTTO, GUNTER: Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig:Westermann, 1974

PETERS, HEINZ: Ewald Mataré:Das graphische Werk, Bd 1, Köln:Czwiklitzer, 1957

PETERS, HEINZ: Ewald Mataré:Das graphische Werk, Bd 2 mit Schallplatte, Köln:Czwiklitzer, 1958

PEVSNER, NIKOLAUS: Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung, William Morris, 2 Vorträge, Bauhaus-Archiv Darmstadt u. Staatl. Kunstakad.-Hochschule f. bildende Künste (Hgg), Düsseldorf, 1966

PLUMIEN, E.O.: "Mittelalterlichen Meistern vergleichbar:Zum Tode Ewald Matarés", Die Welt, Nr. 76, v. 31.3.1965

POPPER, KARL R.: Logik der Forschung, Tübingen:Mohr, 4. verb. Aufl. 1971

POPPER, KARL R.: Objektive Erkenntnis:Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg:Hoffmann u. Campe, 1973

RATTEMEYER, VOLKER: Widersprüche im Spannungsfeld von Ausbildung und beruflicher Wirklichkeit - Das Studium der freien Kunst an bundesrepublikanischen Kunstakademien:Eine berufsfeldbezogene Analyse der Studiensituation zwischen 1945 und 1960, Diss., Osnabrück, 1977

RATTEMEYER, VOLKER: "Kunsthochschule - Staatliche Werkakademie Kassel - Staatliche Hochschule für bildende Künste Kassel - Gesamthochschule Kassel oder der notwendige Neubeginn einer veränderten Rahmenbedingung für das Arbeitsfeld 'Freie Kunst'", in: Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Kunst AG 200 (Hg): Dokumentation 1, Kritische Festschrift zur 200jahrfeier der Kasseler Kunsthochschule, die seit 1971 in die Gesamthochschule Kassel integriert ist..., Kassel, 1977

REHBEIN, GÜNTHER: "Ewald Mataré +", Düsseldorfer Hefte, Nr. 8, S. 3-5, 1965

REHBEIN, GÜNTHER: "Deutsche Bildhauer zwischen den beiden Weltkriegen", Düsseldorfer Hefte, Nr. 16, S. 17-20, 1965

REHBEIN, GÜNTHER: "Das Werk Ewald Matarés", Düsseldorfer Hefte, Nr. 14, S. 27-29, 1967

154 Roland Meyer-Petzold - Ewald Matarés Kunst der Lehre

REINHARD, FRITZ / SOEDER, HEINRICH: dtv-Atlas zur Mathematik:Tafeln und Texte, Bd 1, München:DTV, 1974

REUTER, HANNO: "Ein Meister wahrlich", Frankfurter Rundschau, Nr. 96, S. 10, v. 25.4.1987

RICHTER, HORST: "Meister der Tiere und Portale:Zum 75. Geburtstag des Bildhauers Ewald Mataré", Düsseldorfer Nachrichten, 23.2.1962

RICOEUR, PAUL: "Der Text als Modell:hermeneutisches Verstehen", in: Hans-Georg Gadamer, Gottfried Boehm (Hgg): Seminar: Die Hermeneutik..., S. 83-117

RISCHBIETER, HENNING (HG): Bühne und bildende Kunst im XX. Jahrhundert:Maler und Bildhauer arbeiten für das Theater, dokumentiert v. Wolfgang Storch, Velber:Friedrich, 1968

ROMAIN, LOTHAR: "'Nicht beim Alten bleiben!':Die Düsseldorfer Kunstakademie in den Jahren nach dem Krieg", in: Klaus Honnef, Hans M. Schmidt: Aus den Trümmern..., S. 419-421

ROSENBOOM, HILKE: "Hut ab Beuys", Stern Nr. 8, S. 56-68, 18.2.1988

ROWELL, MARGIT (HG): Skulptur im 20 Jahrhundert:Figur-Raumkonstruktion-Prozeß, München:Prestel, 1986

RUMPF, HORST: Die künstliche Schule und das wirkliche Leben:Über verschüttete Züge im Menschenlernen, München:Ehrenwirth, 1986

SCHEFFLER, KLAUS: "Berliner Ausstellungen", Kunst und Künstler, 28. Jg., Heft 3, S. 124, 1929

SCHEFFLER, KLAUS: "Lebendige deutsche Kunst", Kunst und Künstler, 32. Jg., Heft 4, S. 148-152, 1933

SCHELTMA, ADAMA VAN: "Vorzeitliche und moderne Plastik", Das Kunstwerk, 7. Jg., Heft 3/4, S. 59-60, 1953

SCHILLING, SABINE MAJA: Ewald Mataré:Das plastische Werk, Köln:Wienand, 1987

SCHÖN, GERHARD: "Die Kuh des Mataré", Das Kunstwerk, 2. Jg, Heft 8, S. 33-34, 1948

SCHÖNEMANN, AXEL: Lernprozesse bei der praktisch-künstlerischen Tätigkeit im Unterricht:Eine empirische Untersuchung über die Funktionen praktisch-künstlerischer Tätigkeit für die Veränderung von Einstellungen, Weinheim,Basel:Beltz, 1981

SCHOPPA, HELMUT: Keramiken von Ewald Mataré, Wiesbaden:Saaten-Kunstmappe, o.J. (1948)

SCHOPPA, HELMUT: Tierplastiken von Ewald Mataré, Wiesbaden:Saaten-Kunstmappe, o.J. (1948)

SCHÜTZ, HELMUT GEORG: Kunstpädagogische Theorie:Eine kritische Analyse kunstdidaktischer Modelle, München:Ernst Reinhardt, 1973

SCHULZ, WOLFGANG: "Unterricht - Analyse und Planung", In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz: Unterricht - Analyse und Planung, Alfred Blumenthal, Wilhelm Ostermann (Hgg), Auswahl Reihe B 1/2, Hannover:Schroedel, 8.1976

SCHULZ, WOLFGANG: "Die lerntheoretische Didaktik", Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 2, S. 80-85, 1980

SCHULZE, THEODOR: "Autobiographie und Lebensgeschichte", in: Dieter Baake, Theodor Schulze (Hgg): Aus Geschichten lernen..., S. 51-98

SCHULZE VELLINGHAUSEN, ALBERT: "Ewald Mataré:Aus Anlaß seines sechzigsten Geburtstages", Werk, 34. Jg., S. 341-344, 1947

SCHULZE VELLINGHAUSEN, ALBERT: "Morgenbummel mit Mataré", Die Tat, Nr. 202, v. 24.7.1948

SCHULZE VELLINGHAUSEN, ALBERT: "Geschnittene Poesie", Das Kunstwerk, 4. Jg., Heft 2, S. 18-20, 1950

SCHULZE VELLINGHAUSEN, ALBERT: "Der siebzigjährige Ewald Mataré", Frankfurter Allgem. Zeitung, Nr. 47, v. 25.2.1957

SCHULZE VELLINGHAUSEN, ALBERT: "Ewald Mataré", Prisma I/8, S. 17, 1947, Wiederabdruck in: Ewald Mataré:Plastik, Kunsthandwerk, Handzeichnungen, Aquarelle, Graphik, Katalog, S. 25, Städt. Kunsthalle Düsseldorf, 1967

SECORD, PAUL FRANK / BACKMAN, CARL W.: Sozialpsychologie:ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen, übersetzt aus d. Amerik. v. A. Eher u.a., Frankfurt:Fachbuchhdg f. Psychologie, 4.1983

SEERING, RUTH: "Er arbeitete lange, sehr lange:Heute morgen wird Ewald Mataré beigesetzt - Das letzte Interview mit dem Künstler", Düsseldorfer Nachrichten, Nr. 77, v. 1.4.1965

SELLE, GERT / BOEHE, JUTTA: Leben mit den schönen Dingen:Anpassung und Eigensinn im Alltag des Wohnens, Hamburg:Rowohlt, 1986

SOEFNER, HANS GEORG: "Entwicklung von Identität und Typisierung von Lebensläufen: Überlegungen zu Hans-Ulrich Gumbrecht: Lebensläufe, Literatur, Alltagswelten", in: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger, Manfred Stosberg (Hgg): Biographie in handlungswiss. Perspektive..., S. 251-268

SPEMANN, WOLF: Plastisches Gestalten: Anthropologische Grundlagen, Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 1984

SPEMANN, WOLF: Direktkunst: Plastiken, Objekte, Katalog, Wiesbaden, 1987

STACHELHAUS, HEINER: Joseph Beuys, Düsseldorf: Claassen, 1987

STAUDTE, ADELHEID: "Sinn-volle ästhetische Erziehung: wahrnehmen, begreifen, gestalten", Die Grundschulzeitschrift, Heft 8, S. 4-7, 1987

THIELE, ERNST: "Deutsches Schrifttum zur zeitgenössischen Kunst im Spiegel der Presse", in: Deutscher Kunstrat (Hg): Die Situation der bildenden Kunst in Deutschland...

THOMAS, KARIN: Bis heute: Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20. Jahrhundert, Köln: DuMont, 2. verb. Aufl. 1972

TRIER, EDUARD: "Die Situation der bildenden Kunst in Deutschland", in: Deutscher Kunstrat (Hg), Die Situation der bildenden Kunst...

TRIER, EDUARD: Moderne Plastik: Von Auguste Rodin bis Marino Marini, Frankfurt: Büchergilde Gutenberg, 1955

TRIER, EDUARD: Ewald Mataré, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg), Monographien zur rheinisch-westfälischen Kunst der Gegenwart, Bd 4, Köln: Seemann, 1956

TRIER, EDUARD: Figur und Raum: Die Skulptur des XX. Jahrhunderts, Berlin: Mann, 1960

TRIER, EDUARD: "Über die Bewertung zeitgenössischer Kunst oder Freuden und Leiden eines Ausstellungsmachers", Staatl. Kunstakademie Düsseldorf - Hochschule für bildende Künste (Hg), (Ansprache zur Immatrikulationsfeier am 4.12.1964), Düsseldorf, 1964

TRIER, EDUARD (HG): Zweihundert Jahre Kunstakademie Düsseldorf, unter Mitwirkung von Paul Böhringer, M.T. Engels, Graf Wend von Kalnein u. Heinrich Theissing, Düsseldorf, 1973

TRIER, EDUARD: Bildhauertheorien im 20. Jahrhundert, Berlin: Mann, 3.1984

TRIER, EDURAD: "Sieben magere Jahre?: Zur Situation der westdeutschen Plastik", in: Klaus Honnef, Hans M. Schmidt (Hgg): Aus den Trümmern..., S. 367-396

UHLMANN, GISELA: Sprache und Wahrnehmung, Frankfurt:Campus, 1975

ULICH, DIETER: Pädagogische Interaktion:Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim, Basel:Beltz, 1976

WETZEL, MARIA: "Atelierbesuche:XII. Professor Ewald Mataré", Diplomatischer Kurier, 13. Jg., Heft 1, S. 18-27, Köln, 1964

WICK, RAINER: Bauhaus-Pädagogik, Köln:DuMont, 1982

WIENECKE, GÜNTER: Lernorganisation im Kunstunterricht, München:Kösel, 1975

WIENECKE, GÜNTER: Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren, München:Kösel, 1976

WIMMER, HANS: Über die Bildhauerei, München:Piper, 1986

WINTELER, ADOLF: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Diss., Berlin, 1973

WITTHAUS, WERNER: "Der Vater Rhein und der Vögel Phönix", Düsseldorfer Nachrichten, v. 16.12.1949

ZAHN, LEOPOLD: "Deutsche Kunst der Gegenwart", Das Kunstwerk, 2. Jg., Heft 1/2, S. 55-56, 1948

ZAHN, LEOPOLD: Die moderne Kunst und ihre jüngsten Gegner", Das Kunstwerk, 4. Jg., Heft 1, S. 47-48, 1950

ZWEITE, ARMIN: Beuys zu Ehren:Zeichnungen, Skulpturen, Objekte, Vitrinen und das Environment 'Zeige deine Wunde' von Joseph Beuys, München, 1986

Anmerkungen

- ¹ Ab 9.5.1957 mit der Zusatzbezeichnung "Hochschule für Bildende Künste". vgl. Dietrich Bieber, "Aus der Chronik der Kunstakademie", in: Eduard Trier, Zweihundert Jahre Kunstakademie Düsseldorf, unter Mitwirk. v. Paul Bohringer u.a., Düsseldorf, 1973, S. 220
- ² Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré: Das plastische Werk, Köln: Wienand, 1987. (Die plastischen Arbeiten Matarés werden im folgenden durch die entsprechende Nummer aus dem Werkverzeichnis mit einem vorangestellten WV identifiziert.)
Heinz Peters, Ewald Mataré: Das graphische Werk, DB 1, Köln: Czwiklitzer, 1957 und Bd. 2 mit Schallplatte, Köln: Czwiklitzer, 1958
Ewald Mataré, Aquarelle 1920-1956, hg. u. eingeleitet v. Anna Klapheck, München: Schirmer-Mosel, 1983
- ³ z.B. Ewald Mataré als Lehrer, Staatliche Kunstakademie Düsseldorf (Hg), m. e. Vorwort v. Anna Klapheck, Düsseldorf: Schwann, 1957
- ⁴ Laut Aussage von Heerich in seinem Interview mit dem Verfasser, S. 21
- ⁵ Mataré und seine Schüler Beuys, Haese, Heerich, Meistermann, Kat. der Akademie der Künste Berlin, Konzeption der Ausstellung u. des Kat. Hans und Franz Joseph van der Grinten, Berlin, 1979, S. 10
- ⁶ ebd., S. 13
- ⁷ ebd., S. 14
- ⁸ Ewald Mataré, Tagebücher, ausgewählt u. hg. v. Hanna Mataré u. Franz Müller, Köln: Hegner, o.J. [1973]
- ⁹ Margit Rowell (Hg), Skulptur im 20. Jahrhundert: Figur-Raumkonstruktion-Prozeß, München: Prestel, 1986
- ¹⁰ Ulrich Gertz, Plastik der Gegenwart, Berlin: Rembrandt, 1953
- ¹¹ vgl. Dimensionen des Plastischen: Bildhauertechniken, Kat., Neuer Berliner Kunstverein, Berlin: Fröhlich und Kaufmann, 1981, und
Eduard Trier, Bildhauertechniken im 20. Jahrhundert, Berlin: Gebr. Mann, 3.1984
- ¹² Liste der Schüler im Anhang. Die Unterschiedlichkeit im Werk der Künstler kann z.B. in folgender Literatur erkannt werden: Armin Zweite (Hg), Beuys zu Ehren: Zeichnungen, Skulpturen, Objekte, Vitrinen und das Environment 'Zeige deine Wunde' von Joseph Beuys, München 1986;
Mataré und seine Schüler Beuys, Haese, Franz Joseph van der Grinten, Franz Gutmanns Arbeiten mit Holz: Werkverzeichnis, Stuttgart: Hoffmann, 1981
- ¹³ Mataré und seine Schüler Beuys Haese, ..., S. 10
- ¹⁴ Zur Kritik an der "Abbilddidaktik", jener Methode, den Unterrichtsstoff durch 'Verkleinerung' der jeweiligen Kenntnisse der betreffenden Fachdisziplin zu erlangen, vgl.: Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden, 1. Theorieband, Frankfurt: Scriptor, 1987, S. 73f
- ¹⁵ Ewald Mataré, Tagebücher..., S. 250
- ¹⁶ ebd., S. 8
- ¹⁷ In dieser Arbeit ist das "oder" wie das logische OR und nicht als EXOR (exclusiv-or), d.h. "entweder-oder", zu verstehen.
Formulierungen wie "und/oder" sind deshalb überflüssig.
- ¹⁸ Werner Correll, Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth: Auer, 7.1976, S. 194-205
- ¹⁹ vgl.: Albert Menne, Einführung in die Methodologie: elementare allg. wiss. Denkmethode im Überblick; mit e. kurzen Nachw. zur 2. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2.1984, S. 4-9
- ²⁰ Wenn sich die Tätigkeit Matarés durch die von einer allgemeinen Erziehungsrelation abgeleiteten Relation M darstellen läßt, ist sie als Lehre erwiesen; eine Behauptung, die bisher stillschweigend als wahr unterstellt wurde. vgl. Albert Menne, Einführung ..., S. 107ff, besonders S. 110 (Deduktion)
- ²¹ In diesen allgemeinen Formulierungen spiegeln sich Ansätze verschiedener Didaktiker wieder, deren Ansätze, zu eng auf Schule bezogen, die Gefahr der unbegründeten Einengung des Untersuchungsmethoden mit sich bringen. So stellt z.B. Wolfgang Schulz in seiner Analyse und Planung

von Unterricht diesen als absichtsvolles pädagogisches Handeln dar, das hier noch gar nicht unterstellt werden kann. Die solchen Unterricht mindestens konstituierenden sechs Strukturelemente, nämlich anthropogene Voraussetzungen,

-Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl

-sozio-kulturelle Voraussetzungen

(von Schulz so in drei Gruppen gelistet), tauchen auch in der Relation M auf, sind aber nicht so umfassend wie diese und intendieren z.B. die Intentionalität nur als abhängig von und durchsetzbar mittels Thematik, Methodik und Medien. (vgl. Wolfgang Schulz, "Unterricht - Analyse und Planung", in: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht - Analyse und Planung, Alfred Blumenthal, Wilhelm Osterwald (Hgg), Auswahl Reihe B1/2, Hannover:Schroedel, 8.1976)

Auch Schulz' Modell didaktischen Handelns im Schulfeld setzt zur Analyse von Unterricht letztenendes voraus, daß dieser direkt beobachtet werden kann. Dies ist bei der hier vorliegenden Arbeit aber nicht der Fall. (vgl. Wolfgang Schulz, "Die lerntheoretische Didaktik", in: Westermanns Päd. Beiträge, Heft 2, 1980, S. 80 - 85

Wolfgang Klafki, "Die bildungstheoretische Didaktik", in: Westermanns Päd. Beiträge, Heft 1, 1980, S. 32 - 37

Bijan Adl-Amini/Rudolf Künzli (Hgg), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München:Juventa, 2.1981

²²Relationen stellen Beziehungen zwischen den Elementen einer Menge oder verschiedenen Mengen her. Einerseites ergeben sich daraus Abbildungen als wichtige spezielle Relationen, andererseits erzeugen die Relationen Strukturen auf Mengen. vgl.: Reinhard/Soeder, dtv-Atlas zur Mathematik:Tafeln und Texte, Bd 1, München:dtv, 1974, S. 31

²³vgl.: Adolf Winteler, Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Diss., Berlin 1973.

"Vorbild" ist im Sinne von Leitbild zu verstehen, denn ihm wird nicht unbedingt nachgeeeifert zwecks Übernahme.

²⁴Karl R. Popper, Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg: Hoffmann u. Campe, 1973, S. 95 (im Original kursiv): "Die Methode der Wissenschaft ist die Methode der kühnen Vermutungen und der sinnreichen und ernsthaften Versuche, sie zu widerlegen."

²⁵ebd., S. 360

²⁶Gelingt vor diesem Hintergrund die spezielle Beschreibung der Elemente und ihrer Zusammenhänge, ist die betrachtete Begebenheit als die Lehre Matarés abgeleitet.

vgl. ebd., S. 377-379

²⁷vgl.: Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 124-135

²⁸vgl.: Wolfgang Schulz, "Die lerntheoretische Didaktik...", S. 81: ("Didaktisches Handeln zielt auf eine Verständigung der primär Lehrenden ... mit den primär Lernenden ... über Handlungsmomente ...") und Wolfgang Klafki, "Die bildungstheoretische Didaktik...", S. 32: ("Die generelle Zielbestimmung ... wird darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ... zu geben.")sowieTill Neu, Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung: Von Ittens Vorkurs am Bauhaus zu wissenschaftsorientierten Grundlagenstudien: eine lehr- und wahrnehmungstheoretische Analyse, Ravensburg:Maier, S. 16f

²⁹Hans Aebli, 12 Grundformen des Lehrens: eine allgem. Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart:Klett-Cotta, 2.1985

Johann Amos Comenius (1592-1670) war der erste, der die Stufenbildung gefordert hat und von ihr als natürlicher Methode überzeugt war. Diese Auffassung setzte sich nicht durch - steht ihr doch die Künstlichkeit jeden Unterrichts entgegen.

Die von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) aufgestellten vier Stufen - Klarheit, Assoziation, System und Methode - sind genau genommen eine offene, ansatzweise dialektische Interpretation des

Bildungsprozesses. Erst in der Nachfolge wurde daraus eine rigide Stufentheorie des Lehrprozesses, der die Lernwege der Schüler nicht ausreichend repräsentiert. Ein in der Bundesrepublik erst am Anfang der Auseinandersetzung stehendes Konzept von Pjotr J. Galperin (*1902) sieht jede Handlung aus drei vernetzten Etappen bestehend: einem Orientierungs-, Ausführungs- und Kontrollteil. Dieses Modell ist zunächst unabhängig von Schule, so wie das von Aebli auch. vgl.: Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden ..., S. 162-190

³⁰ ebd., S. 46

³¹ vgl. dazu die Diskussion hermeneutischer Verfahren in den Sozialwissenschaften z.B. bei: Ulrich Oevermann/ Tilmann Allert/ Elisabeth Konau/ Jürgen Krambeck, "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften" in: Hans-Georg Soefner (Hg), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart: Melzer, 1979, sowie: Ulrike Matthes-Nagel, "Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung" in: Henning Haft/ Hagen Kordes (Hgg), Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, (Bd 2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart: Klett-Cotta, 1984

³² Aebli, 12 Grundformen ..., S. 65 und 67

³³ ebd., S. 85

³⁴ ebd., S. 123 und 129

³⁵ ebd., S. 154

³⁶ Als "Kübeltheorie" bezeichnet und beschreibt Popper das Modell des Lernens, bei dem am Anfang die Wahrnehmung steht, aus der sich im Laufe der Zeit Wissen zusammensetzt (im "Kübel" anhäuft). Diese reinen Erfahrungen bilden den von außen zugeführten Rohstoff, der "verdaut" wird. Dabei können durch Verarbeitungsstörungen Irrtümer entstehen. vgl.: Karl R. Popper, Objektive Erkenntnis, S. 75f u. 371ff

³⁷ ebd., S. 371

³⁸ ebd., S. 375

³⁹ ebd., S. 372

⁴⁰ Hans Aebli, 12 Grundformen ..., S. 182

⁴¹ ebd., S. 386

⁴² ebd., S. 209 (im Orig. kursiv): "Eine Operation ist eine effektive, vorgestellte (innere) oder in ein Zeichensystem übersetzte Handlung, bei deren Ausführung der Handelnde seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf die entstehende Struktur richtet. Abgekürzt sagen wir: eine Operation ist eine abstrakte Handlung."

⁴³ ebd., S. 233 und S. 217

⁴⁴ ebd., S. 194;

"Denn Anschauung ohne Begriffe bleibt blind, so wie Begriffe ohne Anschauung leer sind." (Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 100)

⁴⁵ Karl R. Popper, Objektive Erkenntnis ..., S. 260

⁴⁶ ebd., S. 109 - 111;

Dies mag "im Alltag" mitunter wie Induktion aussehen, aber echte Induktion durch Wiederholung gibt es nicht. ebd., S. 114

⁴⁷ ebd., S. 108. Popper unterscheidet vier Funktionen der Sprache:

- expressiv (wird auch von Tieren gebraucht, wenn kein "Zuhörer" dabei ist),
- signalisierend (nimmt sinnvollerweise einen Empfänger an).

Diese beiden Funktionen sind immer vorhanden, wenn eine der folgenden höheren erfüllt ist, die nur beim Menschen auftauchen:

- deskriptiv und
- argumentativ.

Diese Funktionen eignen sich auch zur Beschreibung der Sprache von Kunstwerken: Expressiv wirkt Rückriems gespaltener Dolomit, signalisierend Brancusis "endlose Säule", deskriptiv Rossos "Gespräch im

Garten" und argumentativ Zadkines Denkmal in Rotterdam. Diese Beispiele sind natürlich kein Beweis und es wäre interessant herauszufinden, welche Plastiken sich dieser Einteilung entziehen und ob die Analogie zur Sprache den Einstieg in die Betrachtung von Plastiken bzw. Kunst allgemein erleichtert. (vgl. Anmerkung 11 zu Kapitel 5.1. über monologisch - dialogisch)

⁴⁸Hans Aebli, 12 Grundformen..., S. 245

⁴⁹ebd., S. 266f

⁵⁰ebd., S. 260f u. 269

⁵¹ebd., S. 2f

Also beruhen Begriffe auf Ereignissen. Allerdings sind, umgekehrt, Ereignisse ohne Begriff dafür denkbar, z.B. bei künstlerischem Tun. Gerade dieses soll Mataré gut begrifflich gefaßt haben. Ob seine Schüler ihn begriffen (!) haben, sah er höchstens an ihren Werken, am Tun. Die Lehre mußte den begriffsfreien Raum dementsprechend so ausrichten, daß Erlebnisse möglich waren: Die Schüler mußten plastisch gestalten, um einen Begriff von Plastik zu erlangen.

⁵²ebd., S. 328

⁵³ebd., S. 303

⁵⁴ebd., S. 307

⁵⁵ebd., S. 308

⁵⁶ebd., S. 354

⁵⁷ebd., S. 326, Hervorhebung v. Verf.

⁵⁸ebd., S. 321

⁵⁹ebd., S. 288

⁶⁰ebd., S. 326, Hervorhebung v. Verf.

⁶¹Die Universalität der Lehrformen mag hier mit einem Beispiel aus der Zenlehre illustriert werden:

Ein Üben und Wiederholen bis zur größtmöglichen "Absichtslosigkeit" und "Ichlosigkeit" schildert Herrigel als grundlegend auf dem Weg zur Kunst des Bogenschießens (S. 71). Diese Zustände verleihen dem Schüler jene Unbekümmertheit, die er bei Beginn des Unterrichts eingeübt hat, am Ende als unzerstörbaren Charakter wieder (S. 89). Auch im Lernprozeß muß der Schüler entsprechend absichtslos sein und im Lernen verweilen können. Dafür bringen Lehrer und Schüler Zeit auf. Um über das souveräne Beherrschen des Handwerklichen zum Könnern zu werden, übt der Schüler mit unermüdlichem Fleiß. (nach: Eugen Herrigel, Zen in der Kunst des Bogenschießens, Bern, München, Wien:Barth, 24.1985, S. 52 und 64)

⁶²Werner Correll, Einführung in die Pädagogische Psychologie ..., S. 187

⁶³Hans Aebli, 12 Grundformen ..., S. 352f

⁶⁴ebd., S. 353

⁶⁵ebd., S. 353

⁶⁶Werner Correll, Einführung in die ..., S. 8

⁶⁷vgl. Hans Aebli, 12 Grundformen ..., S. 384

⁶⁸Werner Correll, Lernen und Verhalten ..., S. 313

⁶⁹Klaus W. Döring, Lehrerverhalten: Forschung - Theorie - Praxis, Weinheim, Basel: Beltz, 1980, S. 43

⁷⁰ebd., S. 44

⁷¹ebd., S. 42

⁷²ebd., S. 42f Döring betrachtet diese Vielfalt als Indiz für großes Interesse am Begriff und für Komplexität und Vielschichtigkeit des Gegenstandes.

⁷³ebd., S. 36

⁷⁴ebd., S. 47

⁷⁵ebd., S. 47

⁷⁶Werner Correll, Einführung in die pädagogische Psychologie..., S. 216ff

⁷⁷ebd., S. 218

⁷⁸ebd., S. 51

"So ist auch die Motivation eine Funktion der Verstärkung, oder anders ausgedrückt, wir sind für dasjenige motiviert, wofür wir verstärkt wurden!" (ebd, S. 179)

⁷⁹ebd., S. 52

⁸⁰Werner Correll, Lernen und Verhalten: Grundlagen der Optimierung von Lernen und Lehren, Frankfurt:Fischer, 1971, S. 160

⁸¹ebd., S. 100 und 92

Entsprechendes läßt sich zeigen, wenn Belohnungen für eine bestimmte Handlung in Aussicht gestellt werden. Gerade wenn Überzeugungen, Einstellungen oder Urteile geändert werden sollen, spielt die Höhe der Belohnung für ein einstellungskonträres Verhalten eine entscheidende Rolle. Wenn die Belohnung gerade noch genügt, sich in die widersprüchliche Handlung einzulassen, wird eine maximale Änderung erreicht, weil die Handlung vor sich selbst verantwortet werden muß. Eine hohe Belohnung dagegen rechtfertigt bereits konträres Verhalten und hält die Dissonanz gering.

(Paul Frank Secord/ Carl. W. Backman, Sozialpsychologie: ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen, transl. aus d. Amerik. v. A. Eher u.a., Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie, 1983, S. 93 und 104)

"Dissonanz ist ein Zustand des Unbehagens, der entsteht, wenn ein Mensch sich zu einer Handlung verpflichtet hat, welche im Gegensatz zu seinen Überzeugungen oder Werten steht, oder welche eine Inkonsistenz gegenüber seinen anderen Handlungen darstellt." (S. 85) "Die Dissonanztheorie nimmt an, daß ein Zustand der Dissonanz unbequem ist und Druck hervorruft, diese Dissonanz zu reduzieren. Reduktion von Dissonanz kann eintreten durch eine Änderung in der Einstellung oder im Verhalten des Betreffenden oder durch Einführung eines neuen kognitiven Elementes" (S. 91f). Kritisch muß angemerkt werden, daß die Theorie nicht immer klarlegt, wann zwei Elemente dissonant sind. Erweiterungen der Dissonanztheorie betonen die Wichtigkeit der Beteiligung des Selbst an der einstellungskonträren Handlung und betonen, daß Versuchspersonen nicht passive Opfer sind, sondern Entscheidungen treffen können. Diese Ich-Beteiligung erklärt dann unterschiedliche Versuchsergebnisse (S. 98 - 102).

⁸²Werner Correll, Einführung in die ..., S. 84

⁸³Hans Aebli, 12 Grundformen ..., S. 333

⁸⁴ebd., S. 334

⁸⁵ebd., S. 334

⁸⁶Adolf Winteler, Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen..., S. 173

⁸⁷ebd., S. 175

⁸⁸Beate Clemens-Lodde, Manfred Sader, "Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen" in: Otto Herz/ Karlheinz Reif/ Manfred Sader (Hgg), Lernen in der Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22, S. 31 - 57, 1972, S. 31

⁸⁹Adolf Winteler, Determinanten ..., S. 20f

⁹⁰Dieter Gertmann/ Hans Keil-Specht, "Motivation" in: Otto Herz/ Karlheinz Reif/ Manfred Sader (Hgg), Lernen in der Hochschule..., S. 15

⁹¹Adolf Winteler, Determinanten ..., S. 160

⁹²Werner Correll, Einführung ..., S. 183f

⁹³ebd., S. 185

⁹⁴ebd., S. 40f

⁹⁵Wilfried Lippitz/ Käte Meyer-Drawe (Hgg), Lernen und seine Horizonte: Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen, Frankfurt: Scriptor, 2.1984, S. 11

⁹⁶Käte Meyer-Drawe, "Lernen als Umlernen", in: Wilfried Lippitz/ Käte Meyer-Drawe (Hgg), Lernen und seine Horizonte..., S. 29

⁹⁷ebd., S. 29

⁹⁸ebd., S. 34, ohne kursive Hervorhebung des Originals

-
- ⁹⁹Gunter Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig: Westermann, 1974, S. 332
- ¹⁰⁰ebd., S. 333
- ¹⁰¹Hans Aebli, 12 Grundformen ..., S. 85
- ¹⁰²ebd., S. 228
- ¹⁰³Günter Wienecke, Lernorganisation im Kunstunterricht, München: Kösel, 1975, S. 42
- ¹⁰⁴Gunter Otto, Didaktik..., S. 341
- ¹⁰⁵ebd., S. 342
- ¹⁰⁶ebd., S. 359
- ¹⁰⁷Günter Wienecke, Lernorganisation ...
- ¹⁰⁸Wolfgang Schulz, "Unterricht - Analyse und Planung...", S. 23 und 36f
- ¹⁰⁹Günter Wienecke, Lernorganisation ..., S. 48
- ¹¹⁰Paul Frank Secord/ Carl W. Backman, Sozialpsychologie ..., S. 380f und 513f
- ¹¹¹ebd., S. 503 und 338f
- ¹¹²vgl. ebd., S. 383 und 386
- ¹¹³ebd., S. 401
- ¹¹⁴ebd., S. 314, vgl. auch S. 426
- ¹¹⁵ebd., S. 90
- ¹¹⁶ebd., S. 78
- ¹¹⁷ebd., S. 78
- ¹¹⁸Einzelaspekte, wie Riten, Schikanen und Führerschaft, werden nicht ausführlich beschrieben.
- ¹¹⁹ebd., S. 503. Entsprechend starke Unsicherheiten treten in neuen Situationen auf.
- ¹²⁰ebd., S. 503
- ¹²¹Micha Brumlik, "Symbolischer Interaktionismus", in: Dieter Lenzen und Klaus Molenhauer (Hgg), Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 1), S. 232 - 245, Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, S. 235
siehe auch: Manfred Blohm, Identitätsfördernde ästhetische Praxis: Eine Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte unter Kriterien eines sozialisationstheoretisch begründeten Identitätsbegriffes, Europ. Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd 189, Frankfurt, Bern New York: Lang, 1984
Blohm geht in seiner Arbeit der Fragestellung nach, inwieweit kunstpädagogische Konzepte in der BRD identitätsfördernde ästhetische Praxis initiieren und dies als Anspruch formulieren und stellt u.a. fest: "Die Möglichkeiten und Grenzen identitätsfördernder ästhetischer Praxisprozesse stehen im unmittelbaren Bezugs zur Identität des Pädagogen (S. 243). Didaktische Konzepte sind nicht hinreichend, sondern von der Lehrersubjektivität abhängig, sowie dem Rollenverständnis, dem Grad der ich-Stärke, dem Einfühlungsvermögen, den lebensgeschichtlichen Ängsten und sozialen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten des Lehrers.
Die Praxis muß dabei eine "Rückaneignung sinnlicher Erfahrungs- Ausdrucks- und Verarbeitungsmodi" (265) ermöglichen und sie muß als "Arbeit an der Herstellung lebens- und sozialgeschichtlicher Bezüge aufgefaßt werden" (266). Vom Lehrer können diese Prozesse nur gefördert und unterstützt werden, die Schüler müssen die jeweiligen Schritte selbst bestimmen und selbst vollziehen (37). Die Praxisangebote müssen als sinnvoll angesehen werden bzw. subjektive Sinndeutungen zulassen.(37). Ein wichtiges Moment der ästhetischen Praxis ist somit ein Verständigungsprozeß,"in dessen Verlauf Verstehen und Sinn produziert wird" (262). Dazu können auch Gegenerfahrungen helfen, Erfahrungen, die das Gewohnheitsmäßige in Frage stellen (254). (Alle Unterstreichungen im Original sind nicht mit ausgeführt.)
- ¹²²Hans Jochen Gamm, "Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik", in: Bildung und Erziehung, Zweimonatszeitschrift f. theoret. u. prakt., internat. u. vergleichende Pädagogik sowie f. päd. Dokumentation, S. 321 - 329, Düsseldorf: Schwann, 1967, S. 324. ("Es ist genug, sich bewußt zu halten, daß überall, wo ein Katalog von Geboten, ein Bewußtsein von Pflichten, Verantwortung und Aufträgen

besteht, die sich in Gestalt eines Systems objektivieren können, die Kasuistik ihren Ansatz gewinnt." S. 322)

- ¹²³Karl Heinz Günter, "Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung" in: Herwig Blankertz (Hg), Die Theorie - Praxis - Diskussion in der Erziehungswissenschaft, Zeitschrift f. Pädagogik, 15. Beiheft, S. 165 - 174, Weinheim, Basel, 1978, S. 168, ebenso die folgenden beiden Sätze.
- ¹²⁴Dietlind Fischer (Hg), Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen, Konstanz: Faude, 1982, S. 192
- ¹²⁵ebd., S. 173
- ¹²⁶ebd., S. 74
- ¹²⁷ebd., S. 190f
- ¹²⁸Hans Jochen Gamm, "Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik...", S. 327
- ¹²⁹ebd., S. 327
- ¹³⁰Hier werden Einschätzungen aus den Interviews vorweggenommen.
- ¹³¹zit. in: Karl Heinz Günter, "Pädagogische Kasuistik ...", S. 165
- ¹³²Heine von Alemann/Peter Ortlieb, "Die Einzelfallstudie", in: Jürgen van Koolwijk/Maria Wieken-Mayser (Hgg), Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd 2, München, Wien: Oldenbourg, 1977, S. 161
- ¹³³ebd., S. 162
- ¹³⁴Vernichtend kritisiert auch Popper jegliches Induktionsprinzip. Seine Methode ist "die Lehre von der deduktiven Methodik der Nachprüfung" (in: Karl Popper, Logik der Forschung, Tübingen: Mohr, 4. verb. Aufl. 1971, S.5). In seiner "Objektiven Erkenntnis" führt er u.a. dazu an: "Echte Induktion durch Wiederholung gibt es nicht. Was wie Induktion aussieht, ist hypothetisches Denken, gut geprüftes und bewährtes, das mit der Vernunft und dem Alltagsverstand in Einklang steht. Denn es gibt eine Methode der Bewährung - den ernsthaften Versuch, eine Theorie zu widerlegen, wo eine Widerlegung möglich scheint." (Karl Popper, Objektive Erkenntnis..., S. 114)
- ¹³⁵Dies verdeutlicht ein Schaubild (4.4.2.), aus dem auch hervorgeht, wer gleichzeitig Schüler bei Mataré war.
- ¹³⁶der Relation M, vgl. Einleitung
- ¹³⁷Meinolf Dierkes, "Die Analyse von Zeitreihen und Longitudinalstudien" in: Jürgen van Koolwijk/ Maria Wieken-Mayser (Hgg), Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd 7, München, Wien: Oldenbourg, S. 111f. Zeitreihenanalyse ist definiert als statistische Methode zur Untersuchung von Ursachenkomplexen, die eine Zeitreihe zahlenmäßig geformt haben mit dem Ziel, die beobachtete Variabilität zu erklären. Zeitreihe wird als eine nach der Zeit geordnete Folge von Beobachtungsdaten für das gleiche Phänomen verstanden.
- ¹³⁸ebd., S. 125
- ¹³⁹Goldfarb 1960 zit. nach: ebd, S. 125: ..., in denen der Befragte gebeten wird, bedeutende Fakten, die ein angegebenes Intervall in seiner vergangenen Erfahrung abdecken, anzugeben. Trans.: Verf.
- ¹⁴⁰ebd., S. 126
- ¹⁴¹ebd., S. 126
- ¹⁴²Ebenfalls die bereits veröffentlichten Interviews mit Heerich, Meistermann und Gutmann in: Franz Joseph van der Grinten/ Friedhelm Mennekes, Mythos und Bibel: Auseinandersetzung mit einem Thema der Gegenwartskunst, Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwort, 1985
- ¹⁴³Zum "Sinn" vgl. Kap. 4.3.
- ¹⁴⁴Wie jeder an sich selbst beobachten kann, der an seine eigene Schulzeit denkt. Er wird sich nicht generell erinnern, wann und unter welchen Umständen Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt wurden.
- ¹⁴⁵Zum Verhältnis und Verständnis von Struktur und Inhalt: vgl. Kap. 4.1.
- ¹⁴⁶Weiter Ausführungen zu dieser "Fehlerquelle" stehen im Kap. 4.3.
- ¹⁴⁷Günter Albrecht, "Nicht-reaktive Messungen und Anwendung historischer Methoden", in: Jürgen van Koolwijk/Maria Wieken-Mayser (Hgg): Techniken der empirischen Sozialforschung..., Bd, S. 29f

-
- ¹⁴⁸René König (Hg), Das Interview: Formen, Technik, Auswertung, Köln: Kiepenheuer u. Witsch, 10.1976, S. 143ff
- ¹⁴⁹ebd., S. 146
- ¹⁵⁰ebd., S. 137
- ¹⁵¹Neben Mißverständnissen zwischen den Interviewpartnern kann der Kommunikationsprozeß durch emotionale Reaktionen belastet werden. Dieser mögliche Einfluß der Erhebungsmethode auf den Gegenstand wird in der empirischen Sozialforschung als Reaktivität bezeichnet. (Günter Albrecht, "Nicht-reaktive Messungen und Anwendungen historischer Methoden...", S. 13f
- ¹⁵²Daniel Bertaux/ Isabelle Bertaux-Wiame, "Autobiographische Erinnerungen und kollektives Gedächtnis", in: Lutz Niethammer, Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis: Zur Praxis der Oral History, S. 146 - 165, Frankfurt:Suhrkamp, 1985, S. 150
- ¹⁵³Ronald Grele, "Ziellose Bewegung: Methodische und theoretische Probleme der Oral History", in: Lutz Niethammer, Lebenserfahrung..., S. 205
- ¹⁵⁴Theodor Schulze, "Autobiographie und Lebensgeschichte", in: Dieter Baake/ Theodor Schulze (Hgg), Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München:Juventa, 1979, S. 54f
- ¹⁵⁵ebd., S. 55
- ¹⁵⁶ebd., S. 56
- ¹⁵⁷Der Begriff "Struktur" wurde gewählt, weil er sich in die Begrifflichkeit von "Relation" und "Element" einreicht. Er wird dem Begriff "Methode" vorgezogen, der nicht weit genug erscheint. Methode ist in einer zu engen Weise mit der Inszenierung von Unterricht durch einen Lehrer verbunden oder meint das methodische Handeln von Lehrern und Schülern, das aus der zielgerichteten Unterrichtsarbeit mit ihrer Interaktion und Kommunikation besteht (vgl. Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 21 und 47). Will man die auf die Methoden einwirkenden anthropologischen und soziokulturellen Faktoren in die Überlegungen zu Gestaltung von Unterricht und Lehre einbeziehen, wird mehr als "Methode" gemeint, was eben einen anderen Begriff wünschenswert macht. Auch wenn man sich die Wechselwirkung, den Implikationszusammenhang, von Zielen, inhaltlichen und methodischen Entscheidungen vor Augen hält, sucht man einen weiteren, umfassenderen Begriff (vgl. Hilbert Meyer, a.a.O., S. 93 und Günter Wienecke, Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren, München:Kösel, 1976 S. 16).
- ¹⁵⁸Damit wird "Inhalt" nicht als ein von irgendwo außerhalb eingebrachter verstanden, der von Mataré zu vermitteln ist, sondern es wird dargestellt, daß sich Inhalte durch das Handeln der Beteiligten ausbilden (vgl. Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 78f).
- ¹⁵⁹vgl. Adolf Winteler, Determinanten der Wirksamkeit ..., S. 31
- ¹⁶⁰ebd., S. 29
- ¹⁶¹Dreistellige Fragennummern sind in zweistelligen enthalten und deshalb nicht mit aufgeführt. Einstellige Fragen sind hier zu allgemein, die Inhaltsmöglichkeiten ergeben sich aus der spaltenweisen Vereinigung der betreffenden zweistelligen Fragennummern.
- ¹⁶²Christel Hopf, "Die Pseudo - Exploration: Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung", in: Zeitschrift für Soziologie, 7. Jg., Heft 2, S. 97 - 115, April 1978, S.101f und 107f
- ¹⁶³ebd., S. 100
- ¹⁶⁴Wolfram Fischer, "Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten", in: Martin Kohli (Hg u. Einleitung), Soziologie des Lebenslaufs, S. 311 - 352, Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1978, S. 323
- ¹⁶⁵W. Fischer nennt "Globalevaluationen" die Evaluationsteile in Großgeschichten, wie z.B. in Lebensgeschichten. Die Teile seien abstrakter und hätten größere lebensgeschichtliche Reichweite als Evaluationen in Einzelgeschichten. ebd., S. 322
- ¹⁶⁶ebd., S. 318
- ¹⁶⁷ebd., S. 318
- ¹⁶⁸vgl. ebd., S.322

¹⁶⁹Hans Georg Soeffner, "Entwicklung von Identität und Typisierung von Lebensläufen: Überlegungen zu Hans-Ulrich Gumbrecht: Lebensläufe, Literatur, Alltagswelten", in: Joachim Matthes/ Arno Pfeifenberger/ Manfred Stosberg (Hgg), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive, Kolloquium am SFZ d. Uni Erlangen, S. 251 - 268, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., 1981, S. 253f

¹⁷⁰"Bei unserer Definition des 'SELBST' gehen wir davon aus, daß praktisch jede Ich-Funktion (Wahrnehmung, Denken, Einschätzung, Gefühl) auch die eigene Person zum Objekt haben kann. Ich kann mich selbst wahrnehmen, beurteilen usw. Den daraus resultierenden Inhalt nennen wir zusammenfassend das 'SELBST'." David J. De Levita, Der Begriff der Identität, Frankfurt: Suhrkamp, 1.1971, S.200

¹⁷¹Diese kognitive Struktur der Identität ermöglicht ein rationales Verhalten zur Umwelt und zur Interaktionsgemeinschaft. "Durch die Hereinnahme der Organisation von Haltungen, die für eine Interaktionsgemeinschaft gemeinsam, signifikant sind, bildet sich im Individuum eine 'organisierte Identität' aus. Eine organisierte Gemeinschaft, die dem einzelnen seine einheitliche Identität gibt, ist für ihn der oder das "generalisierte Andere" (generalized other) (Mead). Die Haltung dieses generalisierten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft." (Hans Georg Soeffner, "Entwicklung von Identität ...", S. 254) Dieses generalisierte Andere kontrolliert das Verhalten der einzelnen Mitglieder.

¹⁷²David J. De Levita, Der Begriff der Identität..., S. 7

¹⁷³Manfred Blohm, Identitätsfördernde ästhetische Praxis, S. 42

¹⁷⁴ebd., S. 58

¹⁷⁵ebd., S.57

¹⁷⁶'Ich' hier im Sinne einer allgemeinen Bezeichnung für ein angenommenes 'Innerstes' oder für die 'Struktur' der Persönlichkeit. vgl. James Drever/ Werner D. Fröhlich, dtv - Wörterbuch zur Psychologie, München: Deutscher Taschenbuchverlag, 6/1972, S. 140

¹⁷⁷Erikson zit. in: David J. De Levita, Der Begriff der Identität ..., S. 71f

¹⁷⁸ebd., S. 72

Daß eine 'Konstante' für geeignet gehalten wird, Widersprüche zu versöhnen und Veränderungen zuzulassen, klingt dann nicht mehr paradox, wenn bedacht wird, daß 'Veränderung' immer voraussetzt, daß auch etwas gleich bleibt. Sonst hieße es 'Neugestaltung'. (ebd., S. 72)

¹⁷⁹ebd., S. 72

¹⁸⁰Zum soziologischen Begriff der Ich-Identität führt Blohm Goffmann an (Ich-Identität als Resultat sozialer Empfindung), sowie Habermas und Krappmann (Ich-Identität als Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität; im Sozialisationsprozeß erworben), Manfred Blohm, Identitätsfördernde ästhetische Praxis ..., S. 47, vgl. auch S. 43 - 46

¹⁸¹nach Krappmann in: ebd., S. 48

¹⁸²Theodor Schulze, "Autobiographie und Lebensgeschichte...", S. 84

¹⁸³ebd., S. 90

¹⁸⁴ebd., S. 54f

Wolfram Fischer gibt für die Generierung einer Geschichte drei Determinanten an, die in Kraft sind, sobald erzählt wird: Gestaltschließungszwang, Detailierungszwang, Kondensierungszwang. (Wolfram Fischer, "Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten ...", S. 322

¹⁸⁵ebd., S. 76

¹⁸⁶Hans Georg Soeffner, "Entwicklung von Identität...", S. 260

¹⁸⁷vgl. Einleitung

¹⁸⁸Thomas Heinze/ Hans-Werner Klusemann, "Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte", in: Dieter Baake/Theodor Schulz (Hgg), Aus Geschichten lernen ..., S. 192 Dies verdeutlicht das Problem einer Tatsachenfeststellung. Wird der Wahrheitsgehalt eines Ereignisses behauptet, postuliert man eine dem Gegenstand adäquate Typisierung. (Helmut Geller, "Zur biographischen Bedingtheit von Tatsachenfeststellungen", in: Joachim Matthes/ Arno Pfeifenberger, Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive ..., S. 287)

-
- ¹⁸⁹vgl. Theodor Schulze, "Autobiographie und Lebensgeschichte ...", S. 90f. Hier gekürzt und neu gruppiert wiedergegeben.
- ¹⁹⁰ebd., S. 84f
- ¹⁹¹Hans Georg Soeffner, "Entwicklung von Identität ...", S. 254
- ¹⁹²ebd., S. 256f
- Das übergreifende Allgemeine ist ein Teil aller Beziehungen der Elemente, was erst die Lehrrelation M ergibt, und wird vorausgesetzt, weil der besondere Ruf der Mataré-Klasse sonst nicht denkbar wäre.
- ¹⁹³Namensliste im Anhang
- ¹⁹⁴Mataré und seine Schüler...
- ¹⁹⁵Ewald Mataré, Tagebücher...
- ¹⁹⁶Ewald Mataré, Der 'Tote Krieger' in Kleve, Städtisches Museum Koekoek Kleve und Stadtmuseum Düsseldorf (Hgg), Text Inge Zacher, Kleve:Boss, 1985
- ¹⁹⁷Adressenliste nur auf Anfrage
- ¹⁹⁸Neusel, Müller-Goldeck, Peuckert, Allendorf, Seegers
- ¹⁹⁹Link, der auf Anschreiben nicht reagierte, Baron, Dresely
- ²⁰⁰Hillebrand wegen schlechter Erfahrungen mit Interviews, Belau ohne Grund, Schiff fühlt sich nicht als Mataré-Schülerin und Henkel hielt sich für zu alt.
- ²⁰¹Beuys
- ²⁰²Hoffmann, Klippel, Kretz, Schulz, Westengerling, Link, Morkramer
- ²⁰³Meistermann-Interview S. 1
- ²⁰⁴laut Aussage von Sonja Mataré
- ²⁰⁵Ewald Mataré, Tagebuch ..., S. 126 und 138
- ²⁰⁶laut Aussage von Sonja Mataré
- ²⁰⁷Zeugniskopie im Anhang
- ²⁰⁸So berichtet Schüllner. Matarés Nachfolger war von 1958 - 71 Manfred Sieler. Bereits 1961 wurde Beuys als Professor für Bildhauerei berufen, gefolgt von Karl Bobek (1962), Norbert Kricke (1964) und der Mataré-Schülerin Beate Schiff (1965). (Dietrich Bieber, "Aus der Chronik der Kunstakademie...", S. 216).
- ²⁰⁹Die folgenden Aussagen beziehen sich nur auf die 15 Interviewten aus der Zeit nach 1945!
- ²¹⁰vgl. Kapitel 4.3.2.
- Dazu zählen zum Beispiel Aussagen zur heutigen Düsseldorfer Akademie, zur eigenen beruflichen Gegenwart, zu aktuellen Schul- und Studienproblemen, zur Entwicklung der religiösen Einstellung nach dem Studium usw., sowie Einschätzungen von Kollegen im Hinblick auf ihre Lösung vom Mataré-Stil.
- ²¹¹"Haese, der immer sehr viel geschwiegen hat,...", Spemann-Interview, S. 21
Haese, 50 Fragen, 132 Worte pro Antwort, insgesamt 6600 Worte
- ²¹²Heerich, 24 Fragen, 633 Worte pro Antwort, insgesamt 15180 Worte.
- ²¹³Für das einzelne Interview heißt das: Bei durchschnittlich 29 vom Autor gestellten Fragen wurden 50 Fragen - die Hälfte der 101 Einzelfragen - beantwortet!
- ²¹⁴Die Interviewergebnisse werden durch die Beschreibung der Lehrrelation aus weiterem Quellenmaterial im sechsten Kapitel ergänzt und führen im siebten Kapitel zur endgültigen Bewertung der Lehre Matarés. Statt der hier vorgezogenen "horizontalen" Auswertung, bei der Interview für Interview zu allen Elementen durchgegangen wurde, wäre auch ein "vertikales" Sichten denkbar gewesen. Dann hätten bestimmte Annahmen zu den Elementen aufgestellt und Annahme für Annahme alle Interviews durchgesehen werden müssen. Dabei wären die Geschichten zerrissen worden und zeitliche Veränderungen möglicherweise untergegangen.
- ²¹⁵Die Relation Lehre als Elemente mit ihren Beziehungen.
- ²¹⁶Abweichend von der bisherigen Zitierweise werden Zitate aus den Interviews durch die im fortlaufenden Text in Klammern gesetzten Seitenzahlen angegeben, nötigenfalls durch den Namen des Interviewten ergänzt.

- ²¹⁷Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg:Quelle & Meyer, 9.1969
- ²¹⁸Diese Geschichte wird von den Interviewten nicht erzählt, um zu zeigen, daß es Matarés geistiger Haltung entsprach, Menschen ohne Ansehen der Person zu engagieren.
- ²¹⁹vgl. Anmerk. 25, Kapitel 2
- ²²⁰Franke ließ Zitate nur aus einer von ihm korrigierten Interviewfassung zu.
- ²²¹WV 76
- ²²²Michael Balint, Angstlust und Regression: Beitrag zur psychologischen Typenlehre, mit einer Studie von Ednith Balint, Hamburg:Rowohlt 1972, S. 22 - 32
Oknophile Objekte sind nach Balint solche, die als Sicherheitssymbol angesehen werden, die die verlässliche Mutter bedeuten. Der Oknophile ist der Ängstliche, sich Anklammernde, dessen Welt sich aus physischer Nähe aufbaut. Furcht entsteht durch verlassen der Objekte. Gegensatz: Philobate. Seine Welt besteht aus freundlichen Weiten.
- ²²³Focke wollte zu Coester, dem Graphiker an der Akademie, Diesbach wollte zu Marino Marini (Diesbach, 3), ebenso Spemann (9) und Gutmann (5) wäre gerne zu Zadkine gegangen.
- ²²⁴Paul Frank Secord/Carl W. Backman, Sozialpsychologie..., S. 307
- ²²⁵Wilhelm Gerstel, 7.1.1879 - 23.1.1963, Bildhauer. 1921 Professor an der Staatsschule für angewandte Kunst, Berlin, 1946 Professor an der Akademie Freiburg.
- ²²⁶"Sinn-volles Lernen entläßt weder die Sinne noch den Verstand." (im Original kursiv) aus: Adelheid Staudte, "Sinn-volle ästhetische Erziehung:wahrnehmen, begreifen, gestalten", Die Grundschulzeitschrift, Nr. 8, 1987, S. 4-7
- ²²⁷Zur Arbeitsweise siehe auch: Roland Meyer-Petzold, Ewald Mataré: Zum 100. Geburtstag, Verein der Freunde und Gönner des Mataré-Gymnasiums (Hg), Meerbusch:Lippert, 1987, S. 11 - 27 und 36 - 38
- ²²⁸Auf Matarés Plastiken wird in Kapitel 6.3. eingegangen. Hier sei dennoch schon auf folgenden Aspekt hingewiesen:
Wolf Spemann, Plastisches Gestalten..., S. 124f
Spemann würde hier die Begriffe "monologischer" und "dialogischer Aspekt" gebrauchen. Dabei ist für ihn das Verständnis das Maß, an dem man sich bei der Verwendung der Begriffe "monologisch" und "dialogisch" orientiert. Damit ist die Benutzung der Begriffe in starkem Maß vom Rezipienten abhängig und erschwert eine Bezeichnung der Kunstwerke. Jedes Kunstwerk enthält beide Aspekte in unterschiedlichen Anteilen und damit sagt Spemann, daß ein Kunstwerk von verschiedenen Rezipienten unterschiedlich weit verstanden wird. Der Verfasser, sich hier auf Spemanns Terminologie einlassend, hebt den "monologischen" Teil, also den des einen Geistes (= Künstler), als den wesentlichen am Kunstwerk hervor, da dieser gerade die Faszination ausmacht. Sie verdankt ihre Existenz der Entstehung des Kunstwerkes aus Schichten, die gerade nicht dem rationalen Diskurs zugänglich sind, also nicht "verstanden" werden. Die Faszination würde zusammen mit der Unkenntnis verschwinden. Matarés Wertschätzung gründet auf seinen Kühn! Der monologische Anteil am Kunstwerk, der von einem zweiten Geist verstanden wird, also dann dialogischer Art ist, zeigt damit noch nicht eine bestimmte Bedeutung: Denn das Maß des Verständnisses wird besonders problematisch, wenn sich ein Verständnis einstellt, das der Künstler gar nicht hat.
Problematisch wird die Begrifflichkeit von "monologisch" und "dialogisch", wenn die Mitteilungsabsicht groß, das Kunstwerk also dialogisch geplant ist, aber nicht verstanden wird. Drastisches Beispiel: Beuys. Seine Werke gewinnen an Verständlichkeit, wenn der Rezipient die zugrunde liegende Symbolik kennt. Dieses Beispiel zeigt, daß "monologisch" und "dialogisch" eher Fähigkeiten von Rezipienten charakterisieren als Eigenschaften von Kunstwerken.
Zur Analogie von Sprache vgl. Anmerk. 21, Kap. 2.
Zur Frage der oben angesprochenen "Schichten" finden sich viele Hinweise in: Hartmut Kraft (Hg), Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud, Köln:DuMont, 1984

-
- ²²⁹Dieser Engel ist ein Bronzeuß von 1956 (WV 438). Dennoch gelingt Spemann eine charakteristische Beschreibung. Der 1956 fertiggestellte Lochnerbrunnen (WV 434) zeigt einen Engel aus Muschelkalk, aber mit anliegenden Armen. Spemann dürfte beide gesehen und in seiner Erinnerung zu einem Bild vereint haben.
- ²³⁰Den Generationen werden nur die Namen der Interviewten zugeordnet, da nur deren Ausführungen die Differenzierung bestimmt.
Zur Bedeutung der Interviewten und Nicht-Interviewten finden sich Hinweise in Kapitel 5.2..
- ²³¹"Wer eine Kompetenz erworben hat, hat sich vom Diktat der Bücher oder anderer Ratgeber freigemacht; er handelt eigenständig und selbstbewußt." Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 20
- ²³²Bruno Goller, * 5.1.1901, 1949 - 64 Prof. an der Düsseldorfer Kunstakademie.
- ²³³Haese entwickelte in der Folge eine ganz eigene, von Mataré unabhängige Formensprache. Dem ging ein langer Ablösungsprozeß von Mataré voraus. (Graner, 3)
- ²³⁴"... ja, der ist Geld verdienen ... Da hat er (Mataré, Verf.) gesagt, da hab' ich kein Verständnis für." (Grimm, 12) und: "Wenn der (Schüler, Verf.) ein zweites mal gefehlt hat, dann hieß es ..., Sie sind exmatrikuliert, Sie können gehen." (Grimm, 8)
- ²³⁵Paul Frank Secord/Carl W. Backman, Sozialpsychologie..., S. 605
- ²³⁶Brief liegt dem Verf. in Kopie vor. Vgl. auch: Franz Joseph van der Grinten, Franz Gutmanns Brunnen...
²³⁷im Anhang.
- ²³⁸vgl. Volker Rattemeyer, Widersprüche im Spannungsfeld von Ausbildung und beruflicher Wirklichkeit - Das Studium der Freien Kunst..., Diss., Osnabrück, 1977, S. 150f und 156
- ²³⁹Damit wird auf die oben formulierten Sätze angespielt, die Matarés Stärke als seine Schwäche erscheinen lassen und umgekehrt, seine Schwäche als seine Stärke begreifen. Sind beide wahr, resultiert aus ihrer logischen Verknüpfung nicht nur die Stärke als eine Stärke, sondern auch die Schwäche als seine Schwäche.
- ²⁴⁰Das heißt nicht, daß sie für Graner und Diesbach keine Bedeutung hatte.
- ²⁴¹Soweit die genannten Interviewten. Die Nennungen der Nicht-Interviewten: Beuys (14;82), Hillebrand (6;10), Belau (5;5), Dangela (3;8), Kortenbach (3;6), Melzer (3;5), Morkramer (3;4), Kretz (2;4), Allendorf (2;3), Schiff (2;2), Müller-Goldegg (1;2), Westerglerling (1;1), Link (1;1)
- ²⁴²Die Präsenz der Namen aus so lange zurückliegender Schulzeit ist mit Sicherheit auch auf die regelmäßigen Treffen der Mataréschüler zurückzuführen.
- ²⁴³Die zwar in den Interviews genannten, aber nicht Interviewten, können hier nicht berücksichtigt werden, da diese sich ihrerseits nicht zu den Mataréschülern äußern können und so das Schaubild verzerren würden, weil von diesen keine Pfeile ausgingen.
- ²⁴⁴Erzengel Michael, Gutmann, 2; manessische Liederhandschrift, Heerich, 3; mittelalterliche Buchmalerei, Spemann, 6
- ²⁴⁵St. Anna, Düren. Nicht im Werkverzeichnis, aber z.B. in: Anonym, "St. Anna in Düren von Rudolf Schwarz", Das Münster, 10 Jg., 1957, S. 28 - 31
- ²⁴⁶Wolfgang Schulz, "Unterricht - Analyse und Planung...", S. 27
- ²⁴⁷Heiner Stachelhaus, Joseph Beuys, Düsseldorf: Claassen, 1987, S. 41
- ²⁴⁸WV 447
- ²⁴⁹WV 448, Bronze
- ²⁵⁰Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd 15, S. 731
- ²⁵¹Franz Joseph van der Grinten, Franz Gutmanns Brunnen...; darin Abbildung des Brunnens auf der folgenden Seite: S. 39, sowie Abbildung der Konstruktionszeichnung auf S. 43.
Die Konstruktionszeichnung gegenüber S. 132 hat der Verf. angefertigt.
Hier sei an Gutmanns Schwierigkeiten erinnert, die wegen des Maßwerks im Studium auftraten (5.2.) und daran, daß er gerade diese Methode später viel verwenden konnte.
- ²⁵²kopfsteherender Kegelstumpf

²⁵³Vgl. Anmerk. 25, Kap. 2.

Die oben angeführten Versuche, zwischen den Zeilen zu verstehen und die "unendlich" langen Ausführungen Matarés verweisen auf die Unzulänglichkeit der Sprache für die Beschreibung von Kunst. Treffen die Worte nicht, wirken sie komisch oder machen hilflos. Gegen diese Unsicherheiten half den Schülern Lachen, wenn Mataré gegangen war, oder langes Diskutieren in der Mensa.

²⁵⁴Wie entscheidend diese Vorerfahrungen sein können, ist bei den einzelnen Schülern in Kapitel 5.2. beschrieben. Dort werden sie z.B. für Graner dahingehend interpretiert, daß sie seinen geringen Umfang plastischer Arbeiten nach Studienende mitbegründen.

²⁵⁵Identitätsfördernde ästhetische Praxis, so Blohm, beinhaltet immer einen Bezug zur Lebensgeschichte, zu lebensgeschichtlichen Erfahrungs- und Verarbeitungsmodi. (Manfred Blohm, Identitätsfördernde ..., S. 250)

Wenn Mataré darauf keine Rücksicht nimmt, kann die individuelle Identität Störungen erfahren, die aber langfristig Ich-stärkend wirken. Der Schüler muß die Balance zwischen sozialer und persönlicher Identität wiederherstellen.

²⁵⁶Gunter Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung..., S. 341f und vgl. S. 22f

²⁵⁷ebd., S.343

²⁵⁸Meistermann hält diese These für "snobistisch". Mataré und sein Kollege Schwippert waren Mitglieder im deutschen Werkbund, der damals, nach 1945, solche Theorien vertrat. Meistermann blieb auf die Frage an Schwippert, ob der Rahmen um ein Rembrandtbild genauso zu bewerten sei wie das Bild, ohne Antwort. (Meistermann-Interview, S. 8f) Doch diese Gedanken sind rund 150 Jahre alt, wie im Kapitel 6.6. noch ausgeführt werden wird.

²⁵⁹Alfred Grosser, Geschichte Deutschlands seit 1945: Eine Bilanz, München: DTV, 9.1981, S. 259ff

²⁶⁰Graner und Spemann protestierten gegen diesen Versuch beim Kultusministerium und ernteten dafür einen Verweis. Mataré blieb weiterhin. (Graner 2)

²⁶¹Hugo Kükkelhaus, Urzahl und Gebärde: Grundzüge eines kommenden Maßbewußtseins, 1934, repr. Frankfurt: Metzner, 1963

²⁶²Georg Meistermann: Kurzbiographie im Anhang

²⁶³Es bleibt die Frage, ob Mataré solche neuen Ausdrucksformen zu entwickeln bei seinen Schülern verhindert hat, oder ob die vermittelten - wenn auch antiquiert scheinenden - Grundlagen die Freiheit zu diesen neuen Wegen einschließt. Vgl. auch Kapitel 6.3. zur Frage moderner Kunst.

²⁶⁴Nicht gemeint ist ein Neubeginn bei Punkt Null, das gibt es nicht, sondern die Wende zum Positiven.

²⁶⁵Alexander und Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens, München: Piper, 17.1985 (1.1967)

Eine Rückübertragung der Ergebnisse auf Einzelne ist ohne angemessene Untersuchungsverfahren nicht statthaft. Die hier geäußerten Gedanken sollen nur nahelegen, daß die Verfolgung dieses Ansatzes nicht von vorneherein abwegig erscheint.

Allerdings kann im Rahmen dieser Arbeit eine entsprechende Forschung nicht vorgenommen werden.

²⁶⁶ebd., S. 77

²⁶⁷ebd., S. 76

²⁶⁸ebd., S. 40

²⁶⁹ebd., S. 40

²⁷⁰Ewald Mataré, Tagebücher..., S. 212

²⁷¹Beuys wurde als Stukaflieger mehrmals verwundet und erhielt das schwarze und goldene Verwundetenabzeichen. Götz Adiani, Winfried Konnertz, Karin Thomas, Joseph Beuys: Leben und Werk, Köln: DuMont, 1981, S. 23 und 25

²⁷²vgl. zum "Vorrat" Kap. 3.2. und Wolfram Fischer, "Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten...", S. 322

-
- ²⁷³Walter Kaesbach, Direktor der Akademie von 1924 bis 1933 hab in der Neubesetzung von Lehrstellen eine dringliche Aufgabe gesehen und holte 1926 Campendonk, 1931 Klee und Alexander Zschoke und 1932 Ewald Mataré und Oskar Noll.
Anna Klapheck, "Die 'goldenen' zwanziger Jahre: Die Akademie zwischen den Kriegen", in: Eduard Trier, 200 Jahre Kunstakademie..., S. 152
und Tb 115
- ²⁷⁴Anonym, "Der Bildhauer Ewald Mataré an die Düsseldorfer Kunstakademie Berufen", Düsseldorfer Nachrichten, 17.10.1932
- ²⁷⁵Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré: Sein plastisches Werk..., S. 507
- ²⁷⁶1858 - 1942. Schreibweise nach: Allgemeines Lexikon der bildenden Künste, begründet von U. Thieme und F. Becker, 20. Bd, Leipzig, 1927, S. 507
- ²⁷⁷Georg Bussmann, Lovis Corinth: Carmencita:Malerei an der Kante, Frankfurt:Fischer, 1985, S. 49 und 58 und
Charlotte Berend-Corinth, "Vom Leben und Schaffen Corinths", in: Das Kunstblatt, 15. Jg., Juli 1931, S. 198 - 210
- ²⁷⁸Ewald Mataré, Aquarelle 1920-1956, hg und eingeleitet von Anna Klapheck, München:Schirmer-Mosel, 1983, S. 9
- ²⁷⁹Allg. Lexikon der bildenden Künste, Bd 20, Leipzig, 1927, S. 507 und Künstlerlexikon des 20. Jh., Hans Vollmer (Hg), Bd. 3, Leipzig:Seemann, 1956, S. 12
- ²⁸⁰Eduard Trier, Ewald Mataré, Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg), Monographien zur nordrhein-westfälischen Kunst der Gegenwart, Bd. 14, Köln, 1956
- ²⁸¹Albert Schulze Vellinghausen, "Der siebzigjährige Mataré", FAZ Nr. 47 vom 25.2.1957: "Ich ahme nicht nach, ich mache sichtbar."
- ²⁸²"Man muß die Natur besiegen, um zur Kunst zu gelangen." Tb. 17
- ²⁸³"Die Malerei lebt im vorgestellten Raum, die Plastik im wirklichen." in: Ewald Mataré, "Ein Wort über Plastik..."
- ²⁸⁴Von Mataré gesprochener Text auf Schallplatte, die dem Buch Heinz Peters, Ewald Mataré: Das druckgrafische Werk..., Bd 2, beiliegt.
- ²⁸⁵sehr ausführlich und ergreifend in ihrer Tragik-Komik dargestellt in: Ewald Mataré: Der 'Tote Krieger' in Kleve...
- ²⁸⁶Anonym, "Nur die Partei hatte Geschmack: Der Soldat im Hause des 'entarteten' Künstlers Professor Mataré, Düsseldorfer Nachrichten, Nr. 299 vom 24.12.1964
- ²⁸⁷Aus dem Interview in: Maria Wetzel, "Atelierbesuche: XII. Professor Ewald Mataré", in: Diplomatischer Kurier, 13. Jg., Heft 1, S.18 - 27, Köln, 1964, S. 26
- ²⁸⁸ebd., S. 26
- ²⁸⁹Ewald Mataré: Der 'Tote Krieger'..., S. 21f. Dort ausführlich über diese Zeit und seine Hauptwerke.
- ²⁹⁰Lisa Henkel, vgl. 4.4.2.
- ²⁹¹Maria Wetzel, "Atelierbesuche...", S. 26
- ²⁹²auch als Stempel charakterisiert: Eduard Trier, Ewald Mataré..., S. 20 und
Albert Schulze Vellinghausen, "Geschnittene Poesie", in: Das Kunstwerk, 4. Jahr, Heft 2, S. 18 - 20, 1950
- ²⁹³"Ich bilde das Liegen nicht ab, ich bilde es nach." in: Albert Schulze Vellinghausen, "Ewald Mataré: Aus Anlaß seines sechzigsten Geburtstages", in: Werk, 34. Jg., S. 341-344, 1947, S.344
- ²⁹⁴O.K.E., "Ewald Mataré, Schöpfer und Anreger: Zur Vollendung des 75. Lebensjahres am 25. Februar", Mittag vom 24.2.1962.
Gemeint ist damit, daß Mataré eine Idee verbildlichte. Ein für Platon unangenehmer Gedanke, denn er findet die Nachahmer der Dinge verächtlich und überflüssig neben den Schöpfern der Ideen und den sie realisierenden Werkschöpfern. Vgl. Hans Mayer, Platon und die finsternen Zeiten:Über die Möglichkeiten
-

einer Akademie im heutigen Deutschland, Akademie der Künste (Hg), Anmerkungen zur Zeit, Heft 10, Berlin: Gebr. Mann, 1965, S. 4

²⁹⁵Eduard Trier, Ewald Mataré..., S. 19

²⁹⁶Otto Brües, "Der Geist bestimmt die Form: Ewald Mataré wird siebzig Jahre alt - zum 25. Februar", Mittag, Nr. 46 vom 23./24. 2. 1957

²⁹⁷Maria Wetzel, "Atelierbesuche...", S. 26

²⁹⁸ebd., S. 26f

²⁹⁹Tb 199

Meistermann berichtet in seinem Interview, er habe auf die Anfrage der zuständigen britischen Militärbehörden nach einem Vorschlag für die Stelle des Direktors Mataré empfohlen. Meistermann wurde gefragt, weil er wegen seiner Zwangsexmatrikulation 1932 im Weißbuch der Briten als Antifaschist stand und so zur Mitarbeit in den Fragen der Stellenbesetzung herangezogen werden konnte (Meistermann, S. 5).

³⁰⁰"Nach einigen Vorgesprächen erfolgte am 13. Oktober 1945 die Wiederberufung, zwei Tage später die Ernennung zu kommissarischen Direktor." Hans van der Grinten, "Ewald Mataré als Lehrer...", S. 13f

³⁰¹Tb 200

Im Anhang: Zur Situation der Akademieverwaltung

³⁰²Anna Klapheck, "Der Geist der alle belebt: 'Mataré und seine Schüler' in Krefeld", Rheinische Post, Nr. 215 vom 15.9.1979

³⁰³Wolfgang Horn, "Mataré und Doede, gefeiert und gefeuert: Kunstakademie, Kunstmuseum, Kunstverein - Kultur und Kulturpolitik in Düsseldorf nach 1945 (II.)", Düsseldorfer Hefte 27, 1982, S. 8 - 10

³⁰⁴Tb 204

Direktor Heuser schildert in den Zielen und Aufgaben der Akademie eine zu Mataré konträre Haltung, die hier nicht diskutiert, sondern nur in Auszügen wiedergegeben werden soll: "Dieses Kommende wird voraussichtlich der künstlerischen Formung neue Aufgaben zuweisen und der freien Gestaltung nicht mehr so viel Raum gönnen können, als ihr ehemals zu beanspruchen möglich war.

Unsere Wirtschaftslage wird den musischen Belangen kaum sonderlich glückliche Existenzbedingungen zu gewähren vermögen, ... Die freien Künstler werden in der Minderzahl sein und sie müssen .. ein schweres Schicksal auf sich nehmen und damit den Beweis überzeitlicher Bedeutung zu erbringen bereit sein, ohne an ihren schöpferischen Kräften irre zu werden." Aus: Werner Heuser: "Staatliche Kunstakademie Düsseldorf", in: Material des Archivs der Akademie, Quelle nicht angegeben, ohne Ort, ohne Jahr [Anfang 1946]

Mataré: "... denn eine Puppe genügt z.Zt. auf dem Posten eines Direktors dort. Und die ist leicht zu finden." (Tb 204)

³⁰⁵im Anhang: "Änderung des Lehrplanes"

³⁰⁶in Anhang: "Aufbau des Lehrplans", mit handschriftlichen Eintragungen Matarés

³⁰⁷im Anhang: "Lehrplan für 1. - 4. Semester" (WS für Wochenstunde)

Im Anhang: "Lehrplan für das 5. - 12. Semester"

An Lehrfächern werden in den Wochenplänen für das 1. - 4. und 5. - 8. Semester folgende eingeplant:

Lehrplan 1. - 4. Semester

Zeichnen	mit 4 WS	für	alle Studierenden
Modellieren	3		Bildhauer/Architekten
Schrift	6		alle
Rhythmische Raumlehre	6		Maler, Grafiker, Bildh.
Deutschkunde	4		alle
Religiöse Betrachtung	2		alle
Biologie	2		alle
vergleichende Kunstbetrachtung	4		Maler, Grafiker, Bildh.

Farbentechnik	3	Maler, Grafiker
Perspektive (Sommersemester)	3	Architekten
techn. Zeichnen (Wintersemester)	4	Architekten
Lehrplan 5. - 8. Semester		
Malklasse		
Pflanze, Stilleben		
Mensch	16 WS für	Maler
Holzbildhauerei	16	Holzbildhauer
Steinbildhauerei	16	Steinbildhauer
Klasse für Grafik, Holzschnitt, Radierung	16	Grafiker
Deutschkunde	4	alle
religiöse Betrachtungen	2	alle
Biologie	2	alle
vergleichende Kunstabstrachtung	4	alle
Schrift	6	alle
Handschriftlich ergänzte Mataré für die folgenden Semester: "8. (müßte 9. heißen, Verf.) - 12. Semester freie Betätigung in eigenem Atelier unter Beteiligungspflicht an gestellten Aufgaben. (Kompositionsübungen) Dann als Studienabschluß ein Lehrbrief."		
³⁰⁸ im Anhang: "Lehrplan für 2jährigen Zeichenkurs"		
"Diese Betrachtungen", so hat Mataré den Text handschriftlich überschrieben, "gingen aus Gesprächen hervor, die ich mit dem Maler Meistermann Solingen über den Weg zur Erziehung in der Kunstakademie führte. Jan. 46. Mataré"		
³⁰⁹ In seinem Interview mit dem Verf. erweitert Meistermann diese Vorstellung noch dadurch, daß alle Professoren im Zeichenunterricht anwesend sein sollten, damit die Schüler einen Eindruck davon bekommen können, wer sie versteht und von wem sie später Förderung erwarten können. "Aussichtslos" konstatiert Meistermann resigniert (6).		
³¹⁰ Tb 211		
³¹¹ Heerich erinnert sich an "ein Mädchen und fünf junge Männer, die alle aus dem Krieg kamen". Franz Josef van der Grinten/Friedhelm Menekes, Mythos und Bibel..., S. 55 Mataré schreibt im Tagebuch (121) auch von sechs Schülern, davon zwei Mädchen, also Heerich, Melzer, Sievers, Mancke, Kortenbach und Dangela. Danach, aber noch 1946 kam Beuys dazu (vgl. im Anhang: "Geburtstagsgruß für Sievers") anschließend Allendorf.		
³¹² Tb 234; WV 400a		
³¹³ WV 319		
³¹⁴ Tb 239f vgl. Berning, Sievers in 5.2.		
³¹⁵ WV 349, Tb 249		
³¹⁶ F.J. van der Grinten/F.Menekes, Mythos und Bibel..., S. 56		
³¹⁷ Maria Wetzel, "Ateliengespräche...", S. 27		
³¹⁸ Ewald Mataré als Lehrer..., S. 5		
³¹⁹ O.K.E. "Ewald Mataré..."		
³²⁰ Anna Klapheck, "Der Geist..."		
³²¹ Tb 211 und Mataré und seine Schüler Beuys..., S. 13 und 16		

³²² ebd., S. 16

³²³ ebd., S. 16

³²⁴ ebd., S. 16

³²⁵ Wv 405

³²⁶ Mataré und seine Schüler Beuys..., S. 13

³²⁷ Karl Gustav Gerold, "Erinnerungen an Ewald Mataré", Das Münster, 19. Jg., Sept/Okt. 1966, S. 358

³²⁸ vgl. 5.2.

Das trifft It. Werkverzeichnis die Schüler Dresely, Belau, Focke und Haese.

Spemann legte ein mehrere Quadratmeter großes Mosaik für eine Kirche auf ein mehrteiliges

Untergrundgewebe zum anschließenden Montieren an einer Wand. Die Kirchenleitung ließ das Mosaik aber nicht anbringen, sondern lagerte es 1959 ein. 1985 begann die Restaurierung des Mosaiks, das 1987 in einer Kirche Düsseldorfs aufgehängt wurde.

³²⁹ Karl Dienelt, Von der Metatheorie der Erziehung zur "sinn"-orientierten Pädagogik: Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit, Reihe Themen der Pädagogik, Frankfurt, Berlin, München: Disterweg, 1.1984

und

Jürgen Oelkers, Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt: literarische Reflexionen in pädagogischer Sicht, Weinheim, München: Juventa, 1985

³³⁰ z.B. Wv 583, 521, 510 (von 1936, 1961 fertiggestellt!), 509 (dito), 4, 26, 40, 45 u.a.

³³¹ Im Tagebuch sind diese Begriffe nicht angeführt, könnten aber mit seinem Engagement in der "Novembergruppe" zusammenhängen, die nach dem 1. Weltkrieg "am geistigen Aufbau eines neuen Deutschland" mitwirken wollte (Heinz Peters, Ewald Mataré: Das graphische Werk..., S. 18). Die Leitidee formulierte Max Pechstein, wonach Kunst keine Spielerei, sondern eine Pflicht dem Volk gegenüber zu sein hatte. Künstlerisch propagierte die Gruppe einen entschiedenen Expressionismus, wie ihn die "Brücke" zeigte. Die Novembergruppe, am 3.12.1918 in Berlin von Pechstein, César Klein, Moritz Melzer, Georg Tappert und Heinrich Richter gegründet, sammelte in ganz Deutschland Mitglieder und hatte 1929 immerhin 150, unter denen viele Bauhäusler waren. (Heinz Peters, Ewald Mataré: Das graphische Werk..., Bd 2, S. 24 - 31 mit dem Manifest der Novembristen.

Die Formgebung sollte sich aus dem Erlebnis des zu Formenden entwickeln, Gesetze und Überlegungen also nicht von außen herangetragen, sondern aus der zu beobachtenden Natur gewonnen werden. Denn Mataré schwor ja nicht einer Begrifflichkeit ab. Mataré versuchte, wie unten gezeigt wird, die Begrifflichkeit des Plastischen zu gewinnen und z. B. Kühe aus Kuben zusammengesetzt zu begreifen: Die Idee, die als organisierendes Prinzip der Natur selbst gedacht wird, setzt sich im Kunstwerk fort (Michael Bockemühl, Die Wirklichkeit des Bildes: Bildrezeption als Bildproduktion: Rothko, Newman, Rembrand, Raphael, Stuttgart: Urachhaus, 1985, S. 76). Diese Idee, so Beckemühl, kennzeichnet Goethes Weltanschauung. Die Idee liegt nicht jenseits des Bereichs des Anschaulichen, sondern entspricht dem Gewahrwerden im Phänomen: Das Himmelsblau offenbart die Chromatik (ebd. S. 77) und die Kuhform göttliche Gesetze (Tb 217).

³³² Wv 26. Die Figur ist nach Hanna, seiner Frau, gebildet. Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré: Das plastische Werk..., S. 18 und 153f

³³³ Adolf von Hildebrand, Kunsttheoretische Schriften: Das Problem der Form in der bildenden Kunst, 1. Aufl. 1893, Studien zur deutschen Kunstgeschichte, Bd. 325, Baden-Baden, Strasbourg: Heitz, 10.1961

³³⁴ Zur Rückkopplung von Sprache und Wahrnehmung vgl. z.B.: Gisela Ulmann, Sprache und Wahrnehmung, Frankfurt: Campus 1975

³³⁵ Hildebrand, a.a.O., S. 6. Hildebrand meint mit Architektur "ein organisches Ganzes von Verhältnissen" (S. 5), die geschaffen werden müssen, um aus der Naturerforschung ein höheres Kunstwerk zu gewinnen. (5f)

³³⁶ ebd., S. 45f: "Aus dem früher Gesagten ist klar, daß diese Richtigkeit (nämlich die Naturauffassung, die die Wahrheit in der Form als Ausdruck von Funktionswerten sieht, Verf.) sich auf den eigentlichen

künstlerischen Gestaltungsprozeß gar nicht bezieht, ..."

Mataré, Tb 72f, wie oben bereits ausgeführt.

³³⁷Hildebrand, a.a.O., S. 7

³³⁸ebd., S. 10

³³⁹ebd., S. 11f

³⁴⁰ebd., S. 32

³⁴¹ebd., S. 33

³⁴²ebd., S. 36

³⁴³ebd., S. 37. Das Quälende ist der unbehagliche Zustand gegenüber dem Kubischen des Natureindrucks, in dem sich um klare Gesichtsvorstellung zu bilden bemüht wird.

³⁴⁴ebd., S. 37

³⁴⁵vgl. Mataré, "Ein Wort über Plastik..."

³⁴⁶Ulrich Gertz, Plastik der Gegenwart..., S. 17

³⁴⁷Eduard Trier, Moderne Plastik: Von August Rodin bis Marino Marini, Frankfurt:Büchergilde Gutenberg, 1955, S. 14 und 17

Auf Gertz und Trier wird zurückgegriffen, weil beide auf Mataré als ihren Zeitgenossen eingehen.

³⁴⁸ebd., S. 44 und Gertz, a.a.O., S. 11. Zur Kritik an diesen Arbeiten Archipenkos vgl.: Wolf Spemann, Plastisches Gestalten..., S. 119 ff

³⁴⁹Unerheblich in dem Zusammenhang, daß Archipenko Rodin verabscheute. (Eduard Trier, Moderne Plastik..., S. 44)

³⁵⁰Eduard Trier, Moderne Plastik..., S. 22

³⁵¹ebd., S. 29

³⁵²Eduard Trier, Ewald Mataré..., S. 11

³⁵³Eduard Trier, Moderne Plastik..., S. 52

³⁵⁴ebd., S. 79

Einen anderen Blick auf die Entwicklung der Plastik bieten Überlegungen von Rowell: Für sie sind moderne Skulpturen, also die von etwa 1900 - 1970, autonome Schöpfungen einzelner Künstler. Dies sei eine typisch westliche Erfindung. Als sich der moderne Bildhauer von der alten Ikonographie und ihren Techniken und Materialien abwandte, suchte er neue Orientierungen. Rowell macht zwei Bezugssysteme aus, mit denen der Bildhauer die historische Tradition neutralisieren oder leugnen konnte (8). Das eine System baut auf Werte der Zivilisation und des Fortschritts, auf Technik und Wissenschaft. Abstraktion als Form des Rationalismus und moderne Materialien und Techniken wie Assemblage bestimmen die Arbeit dieser Künstler.

Das andere greift auf zeitlose Formen primitiver und archaischer Kunst zurück. Künstler, die in dieser Richtung arbeiten, interessieren sich für zeitlose Ausdrucksformen, die "biologischen Naturphasen" und "ewigen Wahrheiten des Mythos und der Mystik" (9). Sie nutzen traditionelle Techniken und Materialien und sehen ewig gültige Formen. "Grob vereinfacht wollen wir diese beiden Bezugssysteme nach der anthropologischen Unterscheidung zwischen Kultur und Natur betrachten, sowie ihren zeitlichen Bezug als einen Gegensatz von Gegenwart und Zeitlosigkeit ansehen." (8) Gemeinsam ist beiden Richtungen die Loslösung von alten Bindungen, von allgemein akzeptierten Normen mit bestimmten religiösen, politischen oder denkmalhaften Funktionen (7). Entsprechend richtet sich die Formgebung nach individuellen Ideen mit dem Versuch neuer Orientierung (8). Hier könnte Mataré als ein Vertreter des "Natur"-Systems stehen, der sich um neue Traditionen bemühte (vgl. oben und Tb 105). Auch sind unter diesen Gesichtspunkten die Verbindungen zu Arp, Brancusi und Beuys verständlich, die ebenfalls dieser "Natur"-Seite angehören. (Margit Rowell (Hg), Skulptur...)

³⁵⁵Wolf Spemann, Plastisches Gestalten..., S. 61

Spemann stellt den Hildebrandschen Text in seiner damaligen und heutigen Auswirkung dar, besonders im Hinblick auf anthropologische Aspekte des plastischen Gestaltens, und verweist deutlich auf den Irrtum,

nur das Auge als Wahrnehmungsinstrument anzusehen. (S. 144) Andere von Spemann angeführte Kritiker Hildebrands wenden sich gegen "das Quälende im Kubus", da gerade die 3. Dimension gegenüber der Malerei zu betonen sei und das Umschreiten das Räumliche erfassen läßt und durch die so einfließende Zeit das Erleben Prozeßcharakter erhält. (S. 56)

³⁵⁶Franz Josef van der Grinten, "Matarés Holzfiguren", in: Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré..., S. 18

³⁵⁷WV 155

³⁵⁸Tb 129. Vgl. Anmerkung 11 zu Kap. 5.1.

³⁵⁹Tb 243. Einen "Fortschritt" in der Kunst hält Mataré für eine völlig falsche Auffassung. Vgl: Ruth Seering: "Er arbeitete lange, sehr lange: Heute morgen wird Ewald Mataré beige setzt - Das letzte Interview mit dem Künstler" in: Düsseldorfer Nachrichten, Nr. 77, 1.4.1965, und: Theodor Flemming, Ewald Mataré..., S. 67

³⁶⁰Ewald Mataré, "Mein Bild:Vase aus dem Iran ca 3200 v. Chr.", Die Zeit, 14.7.1961, S. 9

³⁶¹Günther Rehbein, "Das Werk Ewald Matarés", Düsseldorfer Hefte Nr. 14, S. 27-29, 16.-31.7.1967, S. 29

³⁶²Kat.: Hokusai - Pinselzeichnungen, Mataré - Farbige Holzschnitte, Kunsthalle Recklinghausen, 22.1.-19.2.1956, 12 Seiten, (n.p.). (Kotsushika Hokusai, 1760-1849)

³⁶³ebd., S. 1 (eigene Zählung)

³⁶⁴Albert Schulz Vellinghausen, "Der siebzigjährige Mataré..."

³⁶⁵"Maria Wetzel, "Atelierbesuche: XII. Prof. Ewald Mataré ...", S. 23

³⁶⁶Theodor Flemming, a.a.O., S 66f und Tb 20

³⁶⁷Günther Rehbein, "Ewald Mataré +", Düsseldorfer Hefte Nr. 8, S. 3-5, 16.-30.4.1965, S. 4

³⁶⁸"Sein Geist aber hat die Geschöpfe seiner Hand so geformt, daß er völlig ein Einzelner geworden ist." im Vorwort zu: Kurt Lehmann, Ewald Mataré, Bernd Heiliger, Katalog, Karl-Ernst-Osthaus-Museum (Hg), m.e. Vorw. v. E.H. Biederbeck und H.Hesse-Freilinghaus, Hagen, 1955, 46 Seiten (eig. Zählg.), S. 4

³⁶⁹Mataré, Katalog, Städtisches Museum Trier, 20.8.-18.9.1966, 16 Seiten, mit e. Einführung v. Joachim Büchner, S. 2f

Erinnert sei an Anmerkung 24, Kapitel 6.3.

³⁷⁰Albrecht Fabri, Der rote Faden: Essays, München:List, 1956, S. 160

³⁷¹Maria Wetzel, "Ateliengespräche ...", S. 26

³⁷²Adolf von Hildebrand, Das Problem der Form....., S 48. Hildebrand propagiert direktes Hauen in Stein.

³⁷³Ewald Mataré, "Ein Wort über Plastik...". Das gilt nicht für keramische Arbeiten wie Töpfe (WV 52, 1928; WV 97, 1934; WV 166, 1938 u.a.).

Mataré spricht ständig von Plastik, obwohl genau hier Skulptur gemeint ist.

³⁷⁴1917 Alt Gaarz, Ostsee; 1920 u. '21 Spiekeroog; 1923, '24 u. '25 Sylt; 1927 Lettland; 1928 Römö; 1929 Estland; 1930 u. '31 Finnland; 1932 u. '34 Insel Hiddensee; 1935 Pommern; 1936 Kappeln; 1937 Rügen.

Vgl. Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré. Das plastische Werk..., S. 25 - 36

Ohne die psychologische Seite ausführen zu wollen, sei folgende Anregung gegeben: "Legenden, Rituale, Äußerungen..., ebenso klinische Beobachtungen von Künstlern bringen eine besondere Bedingung in den Brennpunkt: Es scheint, der Künstler muß allein sein, um sein Werk zu tun." (Werner Muensterberg, "Der schöpferische Vorgang - seine Beziehung zu Objektverlust und Fetischismus", in: Hartmut Kraft (Hg), Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute:Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud, Köln:DuMont, 1984)

³⁷⁵WV 582. "Fragment Reiter in schnellstem Lauf, 1934, 1950-1965". Im Tagebuch schrieb er am 16.1.1950 (Tb 243), daß er seit 17 Jahren an einer in ihm arbeitenden Plastik, einem Reiter in schnellstem Lauf, sitze und er erwähnte sie 1962 ein letztes mal (Tb 282). Er hat sie 1965 als Fragment zurück gelassen.

³⁷⁶Mit diesem Problem kämpften schon die Futuristen. Wie Boccionis "Einmalige kontinuierliche Formen im Raum, 1913" (Margit Rowell (Hg), Skulptur..., S. 41) zeigen, die auch "Urformen der Bewegung im Raum, 1913" genannt werden (Hans Joachim Albrecht, Skulptur ..., S. 116). Albrecht zu Boccioni: Durch sein Einfühlungsvermögen deckt der Künstler die 'Lebenslinien' eines Gegenstandes auf, seine

Erscheinungsform offenbart ihm die absolute Bewegung. Die relative steckt in der Fortbewegung des Gegenstandes. Beide bilden gemeinsam die "dynamische Entwicklung" des Gegenstandes. (S. 116).

³⁷⁷ Albrecht Fabri, "Vom Geist der Druckgrafik", in: documenta II..., Bd. 3, S. 9

³⁷⁸ Diese Definition lt.: Wolf Spemann, *Plastisches Gestalten...*, S. 96

³⁷⁹ vgl. Albrecht Fabri, *Der rote Faden...* Fabris Verständnis zieht sich als roter Faden durch die Essays, dessen einer Titel programmatisch heißt: "Der Geist eines Malers sind seine Rots, seine Grüns, seine Blaus" (S. 104), und in seinem "Apercu über die Plastik" liest man, daß Plastik der Hand ein vollkommenes Genügen bieten muß und Plastik für das Auge ein Unding ist. Auch wie das Stück bezeichnet wird, interessiert die Hand nicht, sondern ist Interesse des Kopfes: "mit anderen Worten: Hier, wie überall, liegt das eigentliche Sujet in der Sache selber" (108f).

³⁸⁰ z.B.: Albert Schulze Vellinghausen, "Der siebzigjährige Ewald Mataré..."

³⁸¹ lange vor: Eduard Trier, *Ewald Mataré...*; Otto Brües, "Der Geist bestimmt die Form.....", 1957; und O.K.E., "Ewald Mataré, Schöpfer und Anreger...", 1962

³⁸² Gemeint sind (immer) die Kühe. Albrecht Fabri, *Der rote Faden...*, S. 160

³⁸³ Theodor Flemming, "Die Kraft des Ornamentalen: Erste große Ewald-Mataré-Ausstellung in Hamburg", *Düsseldorfer Nachrichten* Nr. 254, 31.10.1953.

Eine "impressionistische" Ausnahme sei erwähnt: Die Bischofstür am Kölner Dom (WV 400a) zeigt u.a. ein gar nicht flaches, sondern räumlich hervortretendes Reliefportrait von Petrus Canisius im Halbprofil. Schaut man genau von vorne (idealer Betrachterstandpunkt!), erscheint die halb von der Seite zu sehende Nase plastisch richtig aus dem Gesicht herauszutreten. Sie ist aber nur auf der gewölbten Gesichtsfäche durch eine leicht vertiefte Linie "gezeichnet". Der illusionistische Trick wird bei seitlichem Blick auf das Relief sofort deutlich. Die übrigen Gesichtsteile liegen auch als flaches Relief auf der Wölbung, ähneln aber ohnehin ihrer vollplastischen Gestaltung.

³⁸⁴ Gründungsdatum nach: Eduard Trier, "Die Düsseldorfer Kunstakademie in der permanenten Reform", in: ders., *200 Jahre Kunstakademie...*, S. 203.

Rattemeyer datiert zwischen 1765 und 1773. Volker Rattemeyer, *Widersprüche im Spannungsfeld...*, S. A 20.

Zur allgemeinen Einschätzung: Nikolaus Pevsner, *500 Jahre Künftlerausbildung*, William Morris: 2 Vorträge, *Bauhaus-Archiv und Staatl. Kunstakademie Düsseldorf* (Hgg), Düsseldorf, 1966, S. 10

³⁸⁵ Nikolaus Pevsner, a.a.O., S. 10

³⁸⁶ Die Künstler der Romantik, so führt Pevsner (ebd) weiter aus, wollten an keine Regeln gebunden sein und hielten die traditionellen Themen aus der Mythologie z.B. für tot. Die Landschaftsmalerei gewinnt zentrale Bedeutung (C.D. Friedrich), sowie die Bildnismalerei der Nazarener. Die Nazarener, ursprünglich ein Spottnamen für den Lukasbund, in dem sich einige Schüler nach Verlassen der Akademie Wiens zusammenfanden, gingen nach Rom. Dort studierten sie die italienischen Meister, vor allem Raffael, und suchten die Kunst auf eine religiöse Grundlage zu stellen und Kunst und Ethik zu verbinden. (vgl. Meyers Enzyklop. Lexikon, Bd. 17, S. 16)

³⁸⁷ Nikolaus Pevsner, a.a.O., S. 10

³⁸⁸ ebd., S. 10

³⁸⁹ ebd., S.10

³⁹⁰ Eduard Trier, a.a.O., S. 204

³⁹¹ Nikolaus Pevsner, a.a.O., S. 11

³⁹² In Paris wurden Meisterklassen erst in den 60er Jahren eingerichtet, die Akademien standen allerdings trotzdem in keinem guten Ruf. Künstler wie Corot (1796-1875) und Corbet (1819-1877) nannten sich lieber Schüler der Natur. Ein Grund für die "Abscheu" liegt laut Pevsner darin, daß die Ausbildung mittlerweile nur noch in den Kunstschulen und schulartigen Privatateliers ablief. (ebd., S. 11)

³⁹³ ebd., S. 11

³⁹⁴ ebd., S. 12

³⁹⁵Rainer Wick, Bauhaus-Pädagogik, Köln:DuMont, 1982, S. 55

³⁹⁶ebd., S. 56

Auf die für das Bauhaus und die Kunstgewerbeschulen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts sozialen und ökonomischen Interessen und Hintergründe wird hier nicht weiter eingegangen. (vgl. Wick, a.a.O., Kapitel 4)

³⁹⁷Nikolaus Pevsner, a.a.O., S. 13

³⁹⁸ebd., S. 14

³⁹⁹Seine Lehrpläne berücksichtigen Klassen für Bildhauerei, Malerei, Grafik und Architektur. Vgl. die Pläne im Anhang

⁴⁰⁰Anna Klapheck, "Gruß an Ewald Mataré: Zum 60. Geburtstag am 25. Februar", Rheinische Post vom 22.2.1947

⁴⁰¹Volker Rattemeyer, "Kunsthochschule - Staatliche Werkakademie Kassel - Staatliche Hochschule für bildende Künste Kassel - Gesamtschule Kassel oder der notwendige Neubeginn einer veränderten Rahmenbedingung für das Arbeitsfeld 'Freie Kunst'", in: Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Kunst AG 200 (Hg), Dokumentation 1: Kritische Festschrift zur 200jahrfeier der Kasseler Kunsthochschule, die seit 1971 in die Gesamthochschule Kassel integriert ist...

⁴⁰²Lothar Romain, "'Nicht beim Alten bleiben!': Die Düsseldorfer Kunstakademie in den Jahren nach dem Krieg", in: Klaus Honnef/Hans M. Schmidt, Aus den Trümmern..., S. 419f und:

Tb 205 - 207

⁴⁰³im Anhang: "Zur Situation der Akademieverwaltung"

⁴⁰⁴Lothar Romain, a.a.O., S. 420

⁴⁰⁵ebd., S.421

⁴⁰⁶ebd., S. 421

⁴⁰⁷Werner Heuser, "Staatliche Kunstakademie Düsseldorf", in: Archivmaterial der Akademie Düsseldorf, Quellenangabe fehlt, [1946]

⁴⁰⁸ebd.

⁴⁰⁹Lothar Romain, a.a.O., S. 419

⁴¹⁰Tb 207 und im Anhang: "Zur Situation der Akademieverwaltung"

Angesichts dieser personellen, inhaltlichen und räumlichen Situation wird verständlich, daß sich Mataré mit seinen Schülern nach Büderich zurückzieht und in engem, täglichen Kontakt mit ihnen wirkt.

⁴¹¹Volker Rattemeyer, Widersprüche im Spannungsfeld...

Daraus geht klar hervor, daß sich die Wahl des Dozenten an dessen Werk und künstlerischer Auffassung orientiert und die künstlerische Beeinflussung während des Studiums am stärksten durch den Dozenten erfolgt (S. 148f, 156). Häufig ist die Korrektur unter formal-ästhetischer und inhaltlicher Problematik (S. 164), die "epigonale" Abhängigkeit in der Studienzeit (S. 151), die auch nach dem Studium noch bestehende gewisse Ähnlichkeit bei etwa einem Drittel aller Befragten und bei einem weiteren Drittel die Lösung vom Lehrervorbild (S. 153) und ein Lehrmodell, das sich an den traditionellen Kunstkriterien der klassischen abendländischen Kunstwerke orientiert (S. 166). Nur 14 % der Befragten wurden nicht mit aktuellen Kunstströmungen konfrontiert (S. 169). Auch hält nur ein ähnlich geringer Prozentsatz (17 %) das "Primat der Autorität der Lehrperson" als Ausbildungsform für richtig (neben dem "Primat des Inhalts" (23%) und dem "der Autorität des Lernenden" (39%), sowie Mischformen).

⁴¹²ebd., S. 205

⁴¹³ebd., S. 246

⁴¹⁴Hanno Reuter, "Ein Meister wahrlich", Frankfurter Rundschau Nr. 96, 25.4.1987, S. 10

⁴¹⁵Anonym, "Gegen die Jugendgefährdung:Düsseldorfer in der Bundesprüfstelle", in: Archivmaterial der Akademie, ohne Quellenangabe des Zeitungsausschnittes, 1954

⁴¹⁶Anonym, "Harmonie oder Dissonanz?:Prinzipielles zu den neuen Kölner Domtüren", in: Das Kunstwerk, 3. Jg, Heft 1, 1949, S. 48 - 50

-
- ⁴¹⁷Oka, "Harmonie oder Dissonanz: um Matarés Domtüren - und um mehr", in: Die Kunst und das schöne Heim, 49. Jg, S. 94-95 m. 5 Abb., Dez 1950, S. 95 und:
Anonym, "Zu den Kölner Domtüren", Das Kunstwerk, 3. Jahr, Heft 4, 1949, S. 43
- ⁴¹⁸Sabine Maja Schilling, Ewald Mataré: Das plastische Werk..., S 240f
- ⁴¹⁹ebd., S. 242
- ⁴²⁰Werner Witthaus, "Der Vater Rhein und der Vogel Phönix", Düsseldorfer Nachrichten, 16.12.1949
- ⁴²¹Eduard Trier, "Die Situation der bildenden Kunst in Deutschland", in: Deutscher Kunstrat (Hg), Die Situation der bildenden Kunst in Deutschland, bearb. v. Ernst Thiele, S. 9 - 24, Stuttgart:Kohlhammer, 1954, S. 20
- In dieser Bestandsaufnahme wird der Plastik in Deutschland eine engere Bindung an den Formen- und Aufgabenkanon der klassizistischen und expressionistischen Bildhauertradition abgelesen als der Plastik in Frankreich, Amerika und Italien. Viele deutsche Plastiker arbeiten im Geiste Maillols an einem idealen Menschenbild (vgl. Marks, Scharff, Stadler, Seitz, Wimmer). Uhlmann und Hartung seien noch Ausnahmen und die jungen Künstler in Deutschland spielen keine Rolle. "Das Hauptproblem des Nachwuchses ist jedoch, ihn überhaupt herauszufinden." (ebd, S. 22)
- ⁴²²Eduard Trier, "Sieben magere Jahre?: Zur Situation der westdeutschen Plastik" in: Klaus Honnef/Hans M. Schmidt (Hgg), Aus den Trümmern..., S. 368
- ⁴²³Hartung und Albert Viani, Barbara Hepworth und Ewald Mataré ..." documenta II..., Bd. 2, S. 11
- ⁴²⁴ebd., S. 13. Interessanterweise stellte das Hagener Museum Mataré zusammen mit Bernd Heiliger und Kurt Lehmann aus! Vgl. Anmerkung 11, Kapitel 6.4.
- ⁴²⁵vgl. Otto Brües, "Der Geist bestimmt die Form ..."
- ⁴²⁶C.O. Jatho, "Ausstellungen in Köln", Rheinische Post, 15.5.46
- ⁴²⁷Neue Illustrierte Nr. 2, 1947. Der Holzschnitt ist nicht abgebildet in: Heinz Peters, Ewald Mataré: Das graphische Werk..., Bd 1, aber als ein späterer 3. Zustand von Werknummer 217 (in Abb.) von 1947 zu identifizieren.
- ⁴²⁸R. Dacht, "Das Geheimnis der Mataré-Kühe: Die überraschendste Enthüllung der modernen deutschen Kunstgeschichte", Neue Illustrierte v. 1.4.57
- ⁴²⁹Georg Meistermann, Der Künstler und die Gesellschaft, Vortrag zur Immatrikulationsfeier der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf, 13 Seiten (eig. Zählg.), Staatliche Kunstakademie - Hochschule für bildende Künste (Hg), Düsseldorf, 1956, S. 6
- ⁴³⁰ebd., S. 8
- ⁴³¹documenta II ..., Bd. 1, S. 18
- ⁴³²ebd., S. 15
- ⁴³³Karl Thieme, Frankfurter Hefte 6, 1950, zitiert in: Ernst Thiele, "Deutsches Schrifttum zur zeitgenössischen Kunst im Spiegel der Presse", Deutscher Kunstrat (Hg), Die Situation der bildenden Kunst in Deutschland..., S. 124
- ⁴³⁴Eduard Trier, "Sieben magere Jahre...", S. 367f
- ⁴³⁵ebd., S. 368, und: Anonym, "Kraftvoll greift die Jugend" in: Der Spiegel, 23.2.1950 (über die Verleihung des Belvin-Davis-Preises an Meistermann; Preisrichter u.a.: Mataré)
- ⁴³⁶Eduard Tier, "Die Situation der bildenden Kunst...", S. 23f
- ⁴³⁷Das Interesse an seiner Kunst erwachte wieder 1987. Ausführung und Aufstellung des noch von Mataré entworfenen "Mataré-Brunnens" in Buderich, Restaurierung und erstmalige Montage eines Reliefs in einer Düsseldorfer Kirche, umfassende Retrospektiven zu seinem 100sten Geburtstag, Erstellung des Werkverzeichnisses seiner plastischen Arbeiten (Sabine M. Schilling, Ewald Mataré...) zeugen davon. Sonja Mataré erzählte anlässlich des 100sten Geburtstages, daß wieder vermehrt Beuys-Schüler kämen, um zu sehen, wer der Lehrer von Beuys eigentlich war.
- Diese kunstgeschichtliche Entwicklung hat nichts mit der "Bewährung einer Theorie" zu tun respektive mit der Falsifizierung. Neue künstlerische Entwicklungen bieten andere Aussagen, deren wie auch immer zu

prüfende "Wahrheit" kein Urteil über andere Kunstrichtungen enthält. (Hier greift Poppers Auffassung von der Methode des Versuchs und der Irrtumsbeseitigung nicht. Diese Methode gilt für das Vorgehen eines Künstlers, zumindest bei der Entwicklung eines Kunstwerks. Vgl. Karl R. Popper, Objektive Erkenntnis..., S. 280f)

⁴³⁸Institutions- und Rechtskenntnisse sind für Mataré nicht belegt. Sie waren nicht sein Interesse und seine Stärke (Tb 199). Entscheidender für die Verhinderung seiner Vorstellung war der Wunsch der britischen Behörden, den Akademiebetrieb so schnell wie möglich zu normalisieren (vgl. Kapitel 6.6, Anm 19). Die Besatzungsmächte sahen sich vielerorts gezwungen, zur Durchführung sowohl der Verwaltung allgemein als auch des Lehrbetriebs auf ehemalige Parteiangehörige zurückzugreifen, da andere Personen mit dem benötigten Sachverstand fehlten. (vgl. Alfred Grosser, Geschichte..., S. 76)

⁴³⁹Nicht zu vergessen ist, daß es die Akademie so pauschal nicht gibt und daß schon die zur Mataré-Klasse parallelen Klassen als chaotisch hingestellt wurden, ohne daraus über die Akademieausbildung der damaligen Zeit ein Urteil abzuleiten.

⁴⁴⁰vgl. Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden..., S. 23 zum Begriff von Didaktik als Theorie vom Lehren und Lernen.