

# ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

07

Lars Oberhaus - *Neues vom Musikpädagogischen Eros. (Un)Zeitgemäße Betrachtungen zur 'Musiklehrerpersönlichkeit' anhand verschiedener Musiklehrerrollen im Film*  
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2007.1291

## Neues vom Musikpädagogischen Eros

### (Un)zeitgemäße Betrachtungen zur ‚Musiklehrerpersönlichkeit‘ anhand verschiedener Musiklehrerrollen im Film

#### Einleitung

In seinem Vortrag *Tabus über dem Lehrberuf* beschreibt Theodor W. Adorno 1965 seine reservierte Haltung gegenüber diesem Berufsstand wie folgt:

„Liest man etwa Heiratsannoncen in den Zeitungen – das ist sehr lehrreich – so betonen die Inserenten, wofern sie Lehrer oder Lehrerinnen sind, sie seien keine Lehrertypen, keine Schulmeister. Sie werden kaum eine Heiratsannonce finden, die von einem Lehrer oder einer Lehrerin herrührt, ohne daß diese beruhigende Feststellung beigefügt wäre“ (Adorno 1998/1965, S.656).

Ohne das sicherlich lehrreiche Thema ‚Heiratsannoncen von Lehrerinnen und Lehrern‘ weiter zu verfolgen, scheint der pädagogische Beruf, im Gegensatz zu dem des Juristen oder Mediziners, in der Bevölkerung kein hohes Ansehen zu besitzen.<sup>1</sup> So ist laut Josef Kraus, dem Präsidenten des Deutschen Lehrerverbands, der Ruf des „hochbezahlten, unkündbaren, unmotivierten Lehrers“ nach zahlreichen Umfragen und Statistiken „miserabel“.<sup>2</sup> Dieses negative Image ist nicht neu und immer auch mit utopisch anmutenden Ansprüchen verbunden. So wünschte der Reformler und Lehrer Friedrich Adolph Diesterweg bereits vor 100 Jahren den Lehrern „die Weisheit eines Sokrates, die Liebe Jesu Christi und an erster Stelle die Gesundheit und die Kraft eines Germanen“ (Diesterweg 1998/1832, 139).

Während v.a. die populärwissenschaftliche Literatur – allem voran Lotte Kühns *Lehrerbasser-Buch* – dieses schlechte Image ausschlehtet und weiterhin Salz in die Wunden streut, sind in den letzten Jahren auffällig viele erfolgreiche Filme über Musiklehrer entstanden, in denen ihre pädagogische Arbeit positiv dargestellt wird.<sup>3</sup> Exemplarisch lassen sich hierfür die Filme *Rhythm is it!*, *Die Kinder des Monsieur Mathieu* und *Wie im Himmel* anführen.<sup>4</sup> Allen Filmlehrern ist gemein, dass sie als charismatisch-leidenschaftliche Musikpädagogen auftreten, die einzig Kraft ihrer ‚Persönlichkeit‘ und ohne spezifisch musikdidaktisches Wissen auf ‚fremde Seelen‘ einwirken und jene zu schier unglaublichen musikalischen Höchstleistungen führen. Bei näherer Betrachtung ihrer pädagogischen Arbeit scheint auffällig, dass (unbewusst) alte Ideale der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschworen und eine Renaissance des (Musik)pädagogischen Eros´ eingeläutet wird. Ei-

---

<sup>1</sup> „Die Wahrheit ist, dass der Lehrerberuf in unserer Gesellschaft nicht jenen Status erreicht hat, den er eigentlich in der Rangordnung intellektueller Werte beanspruchen dürfte. Ein Anwalt genießt, auch wenn er nicht sonderlich begabt ist, dank einer geachteten und achtbaren Disziplin Ansehen: nämlich dank der des Rechts, dessen Prestige von der Fakultät hochgehalten wird“ (Piaget 1999/1964, 16).

<sup>2</sup> Vgl. Kraus 2004; im Folgenden ist mit der Verwendung männlicher (Berufs-)Bezeichnungen stets auch die weibliche Form gemeint, auf deren Parallelnennung aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet wurde.

<sup>3</sup> In ihrem *Lehrerbasser-Buch* schildert Lotte Kühn aus Sicht einer erziehenden Mutter ihre Enttäuschungen über die Erfahrungen mit Lehrern. Auffällig erscheint allerdings, dass der Musiklehrer nicht eigens erwähnt wird. Im Gegenzug veröffentlichten Gerlinde Heil und Peter Butschkow ‚Lehrer sein ist cool – Das Anti-Vorurteils-Buch‘; vgl. Kühn 2005; Butschkow/Heil 2004

<sup>4</sup> Natürlich lassen sich auch andere Filme anführen, wie z.B. *Mr. Holland’s Opus* (1995), *Music of the Heart* (1999), *School of Rock* (2004) oder *Vier Minuten* (2006); vgl. Mascher 2006, S. 50 ff.

ne grundsätzliche Frage lautet, ob es sich hierbei um die Abkehr von musikpädagogischer Reflexion handelt, oder um das Resultat eines kritischen Durchganges durch die Formen dieser Reflexion, der auf eine neue Stufe musikpädagogischen Denkens führt. Im Folgenden wird daher das ‚Verhalten‘ verschiedener Musiklehrertypen in Filmen kritisch untersucht. Anschließend soll nach dem (utopischen) Potenzial dieser fiktiven Musikfilmlehrer für die Unterrichtsrealität gefragt werden. Die hier gewählte Vorgehensweise ist somit dialektisch motiviert, indem die kritische Bewusstmachung des potentiell ideologischen Gehalts einen anderen Blick auf das Verständnis von fiktiven Musiklehrerpersönlichkeiten im Film ermöglicht.<sup>5</sup>

## 1. Musiklehrertypen in Musikfilmen

Das Medium Film hat sich in der Vergangenheit häufig der Figur des Lehrers gewidmet. Man denke an Professor Unrat im *Blauen Engel*, an die selbstherrlichen und schrulligen Pauker in der *Feuerzangenbowle*, an die *Lümmel von der ersten Bank* oder an den einfühlsamen *Studienrat Dr. Specht*, der als Idealbild des Polit-, Beziehungskisten- und Sozial-Ingenieurs den pädagogischen Schimanski und Professor Brinkmann zugleich repräsentierte. Seit ca. fünf Jahren sind auffällig viele Filme über Musiklehrer auf den Markt gekommen, von denen drei exemplarisch vorgestellt werden sollen:

1.) Im Dokumentarfilm *Rhythm is it!* (Deutschland 2004) studiert der Choreograph Royston Maldoom in Zusammenarbeit mit den Berliner Philharmonikern unter Leitung von Sir Simon Rattle und der Mitwirkung von 250 Berliner Kindern aus 25 Nationen ein Tanzprojekt zu Igor Strawinskys *Le Sacre du Printemps* ein, das zum ersten großen filmisch-dokumentierten Education-Projekt des 21. Jahrhunderts wird. Maldoom fällt bereits durch seine charismatische Erscheinung auf und wirkt auf den ersten Blick eher wie ein Bauarbeiter als ein filigraner Tänzer. Er unterrichtet autoritär, fordert Disziplin und die Einhaltung von Regeln. Sein Ziel ist es, Schüler bewusst zu überfordern, damit sie über ihre Grenzen gehen. So verschafft er sich Respekt. Die ernsthafte und ausdauernde Beschäftigung mit Musik/Tanzen ermöglicht, nach Maldoom, eine Veränderung der Lebenseinstellung/Haltung und des Selbstbewusstseins.

2.) Im Spielfilm *Die Kinder des Monsieur Mathieu* (Frankreich 2005) tritt der arbeitslose Musiker Clément Mathieu eine Anstellung als Hilfslehrer im Internat für schwer erziehbare Jungen an und versucht, seine Zöglinge mit Hilfe des Chorgesangs aus deren Verschlossenheit zu locken. Monsieur Mathieu wirkt in seinem schüchternen und tollpatschigen Auftreten wie der ‚nette Onkel‘, der sich für die Schüler interessiert und sich für sie einsetzt. Abends komponiert er heimlich an seinen Liedern. Obwohl er sich als ‚Experimentator‘ bezeichnet, wirken seine Methoden anti-quiet (Vorsingen, Takt mit Metronom klopfen) und teilweise diffamierend (Schüler als Notenständer). Er hat Probleme mit der Schulleitung, weil er sich den strengen Reglementierungen nicht anpasst. Er arbeitet leidenschaftlich und aufbauend auf ein Konzert hin und fördert einzelne Talente.

3.) In *Wie im Himmel* (Schweden 2007) zieht sich der Dirigent Daniel Dárus nach einem Nervenzusammenbruch in das Dorf seiner Kindheit zurück. Mit dem dortigen laienhaften Kirchenchor sucht er Wege, die Musik und damit auch sich selbst neu zu entdecken. Die chorische

---

<sup>5</sup> Die folgende Darstellung konzentriert sich bewusst auf die im Film dargestellten ‚Musiklehrerpersönlichkeiten‘ und die damit verbundene Renaissance eines musikpädagogischen Eros. Empirisch und psychologisch motivierte Erklärungsmodelle sowie damit verbundene Ergebnisse der internationalen Literatur werden nur angedeutet. Vgl. v.a. Niessen 2006, 140ff.; Kleinen & Rosenbrock 2002

Arbeit wird mit ‚esoterisch-spirituellen‘ Einflüssen angereichert. Der Leiter und die Sänger suchen ‚den Weg zur Quelle‘ und zum ‚eigenen Ton‘. Durch das gemeinschaftliche Singen der vom Chorleiter komponierten Songs lassen sich unausgesprochene Konflikte zwischen den Sängern bewältigen. Dárius arbeitet mit traditionellen Einsingmethoden, integriert aber auch meditativ-improvisatorische und tänzerische Elemente in seinen Unterricht. Er fordert Konzentration und Leidenschaft, um eigene Grenzen zu überwinden und zum ‚eigenen Selbst‘ zu finden.

Zunächst erscheint es durchaus berechtigt, die oben angeführten Filme ideologiekritisch in den Blick zu nehmen, da hier bewusst Klischees über Lehrerrollen und über Unterricht präsentiert werden. Ihr Ziel liegt darin, die Zuschauer mit einem ‚pädagogischen Kuschelgefühl‘ zu versorgen und ein verschwommenes Gemeinschaftsgefühl zu erwecken: jeder Lehrer ein kleiner Pestalozzi, jede Schule eine Zwergschule auf der Hallig, jede Lehrer/Schüler-Beziehung eine Idealbeziehung. Völlig überzogen sind die Vorstellungen vom gescheiterten Künstler/Lehrer-Außenseiter, der aneckt und sich doch im Sinne der Schüler durchsetzt, sowie die pathetisch anmutenden Anspielungen auf Liebe, Natur, Religion und Tod, samt den existenziellen Grundthemen Tanzen, Singen und Musiklehre als Lebensaufgabe. Solche ideologisch-verklärten Wunschbilder sind Problemverkürzungen von Unterrichtsrealität, das den Durchschnittslehrer diskreditiert. Die Filme verweisen unterschwellig auf jene schöpferischen Ideale einer verklärten Gemeinschaftsideologie, von denen sich die Musikpädagogik (hoffentlich) gelöst hat.

Auffällig erscheint, dass sich die Lehrerrollen in ihrem Auftreten und ihren Einstellungen gegenüber dem Musikunterricht sehr ähneln. Ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit ergeben sich bei näherer Betrachtung insgesamt neun typische Merkmale:<sup>6</sup>

- 1.) *Außenseiter und Charisma*: Alle Lehrerrollen in den Filmen sind gescheiterte Außenseiter. Sie leben zurückgezogen und beeindrucken durch ihr eigenwilliges Auftreten. Ihre charismatische Wirksamkeit besteht darin, Lebenserfahrungen über Musik zu vermitteln.
- 2.) *Ethisch-moralische Grundsätze*: In enger Verbindung zum Motiv des Charismas steht die in den Filmen implizierte Forderung nach einer durch die Musik begründeten ethisch-moralischen Haltung. Ziel ist nicht nur die Musikvermittlung, sondern die Beeinflussung und Veränderung von Verhaltensweisen im Sinne einer Erziehung durch Musik.
- 3.) *Helfer zur Identifikation*: Alle Filme entwickeln bewusst ein Lehrerbild, das sich vom negativen Pauker-Image distanziert. An die Stelle einer ironischen Auseinandersetzung, wie z.B. *Die Feuerzangenbowle*, ist die Rolle des Lehrers als Helfer getreten.
- 4.) *Flucht aus dem bedrückenden Alltag*: Fast alle Filme thematisieren das bedrückende und isolierte Leben in Groß- oder Kleinstädten, um entweder auf musikalische Fluchtpotenziale aus dem beengten Alltag anzuspielden, oder Hoffnung auf die Lösung sozialer Schwierigkeiten durch gemeinsames Musizieren zu wecken.
- 5.) *Musik machen*: Ein Schwerpunkt aller Filme liegt auf Musik-Machen (Tanzen und Singen) mit Laien. Es wird auf eine Aufführung hingearbeitet und Experimente werden durchgeführt, wie z.B. eigene Kompositionen oder Choreographien. Die zentrale sozial stabilisierende Funktion von Musik führt auch zu einer emphatischen Musikauffassung und zu der Vorstellung, dass jeder Mensch ein Künstler ist.

---

<sup>6</sup> Vgl. auch die Musiklehrertypologie von Hans Chr. Schmidt; Schmidt 1982; 1988

6.) *Traditionelle Methoden im autoritär geführten Frontalunterricht:* Im Unterricht werden oft traditionelle Methoden in Form von Frontalunterricht angewendet (Vorsingen lassen, Bewegungsmuster trainieren, Disziplin trainieren, Vormachen-Nachmachen).

7.) *Musiklehrer = Künstler:* Alle drei Filmrollen sind Künstlerrollen. Die Lehrer verstehen sich als Tänzer, Dirigent oder Komponist, und sind darüber hinaus leidenschaftlich bemüht, Musik vorzuleben.

8.) *Musikdidaktische Unkenntnis:* Alle Filmlehrer haben keine oder nur eine rudimentäre musikdidaktische Ausbildung erhalten. Obwohl alle Lehrerrollen sich explizit als Musikpädagogen verstehen, üben sie nicht den Beruf des Musiklehrers aus. Sie unterrichten im Heim für schwer Erziehbare (*Die Kinder des Monsieur Mathieu*), im Kirchenchor (*Wie im Himmel*) oder außerhalb des regulären Unterrichts (*Rhythm is it!*).

9.) *Der Sachanspruch Musik:* Alle Musikbeispiele in den Filmen stammen aus der ‚Klassischen Musik‘. Royston Maldoom choreographiert Strawinskys *Sacre du printemps*, Monsieur Mathieu komponiert französische Chansons und Darius singt mit dem Kirchenchor musicalartige Songs. Letztlich wird hierbei eine ‚Orientierung am Kunstwerk‘ propagiert, indem technische Ansprüche (Ambitus, Intonation) und elementare musikalische Parametern (Rhythmus, Melodik) intensiv erprobt werden. Die musikalische ‚Lebenswelt‘ der Sänger/Tänzer wird nicht explizit aufgegriffen.

Ein rudimentärer Vergleich von Musikunterricht im Film mit älteren und neueren musikpädagogischen Konzeptionen verdeutlicht zunächst eine auffallende Parallele: der hohe Stellenwert der Musikpraxis (vgl. Chorsingen, Projektarbeit, Klassenmusizieren). Dagegen erscheinen der in den Filmen implizierte Sachanspruch der Musik und der autoritäre Frontalunterricht gegenüber Forderungen nach ‚Schülerorientierung‘ antiquiert. Allerdings wird die im Film vertretene ‚Kunstwerkdidaktik‘ weniger theoretisch vermittelt, sondern vielmehr über elementare sinnlich-körperliche Ausdrucksmöglichkeiten (Singen, Tanzen) erfahrbar gemacht. Ob solche Konzepte tatsächlich realisierbar sind, ist eine andere Frage, wird jedoch zumindest durch das Tanzprojekt Maldooms suggeriert, wobei in der Metadokumentation durchaus deutlich wird, dass die geweckten Sehnsüchte der SchülerInnen im Anschluss an das Projekt vom Alltag leider kaum erfüllt werden konnten.<sup>7</sup> Geht es um das Interesse der Bevölkerung an diesen auf den ersten Blick antiquiert wirkenden Filmlehrern, lässt sich ein Wandel der Wunschvorstellungen von einem ‚guten Lehrer‘ vermuten. Es ist nicht mehr der verständnisvolle, zurückhaltende und antiautoritäre Pädagoge gefordert, sondern eher jemand, der ‚sich durchsetzt‘ und der ‚weiß was er kann‘. Er sollte also ‚fair‘ und ‚kompetent‘, aber in der Lenkung ‚konsequent‘ sein.<sup>8</sup> Kurz: er soll eine ‚authentische Persönlichkeit‘ sein.

---

<sup>7</sup> Marie, eine Schülerin/Tänzerin im Film, verließ im Anschluss des Education-Programms ohne Hauptschulabschluss zunächst die Schule, dann ihre Mutter. Sie zog mit ihrem Freund zusammen und war innerhalb kürzester Zeit mit 14 Jahren schwanger. Tanzen tut sie nicht mehr. Vgl. <http://www.rhythmisit.com>

<sup>8</sup> Vgl. Schwarz/Sprange 1997; Sander/Sander 1997; Der Lehrer erscheint in seiner Persönlichkeit als ‚Konfliktmoderator‘.

## 2. Zum zwiespältigen Begriff der Musiklehrerpersönlichkeit

In der Musikpädagogik wurde der Begriff der ‚Persönlichkeit‘ gerne herangezogen, um den hohen Stellenwert künstlerischer Lebenserfahrungen als Garant für Bildungsprozesse - unter weitgehendem Ausschluss von didaktischem Wissen - zu legitimieren. Der Lehrer sei „selbst sein bestes und wichtigstes Curriculum“ (von Hentig 1976, 11), so dass „alles in der Schule über den Lehrer läuft. Alles, aber auch alles“ (Günther 1984, 38).<sup>9</sup> Seit den 1990er Jahren wurden in der musikpädagogischen Forschung die inflationäre Verwendung des Begriffs der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ in didaktischen Kontexten und die damit verbundenen ideologischen Implikationen deutlich kritisiert.<sup>10</sup> Hauptkritikpunkt aller Autoren ist die Reduktion des Unterrichtsgeschehens auf eine moralische Haltung des Lehrers. Das „Theorem vom ‚tugendhaften‘ Musiklehrer bleibt handlungstheoretisch steril, weil es eben keine ‚Handlungen‘ beschreibt, sondern Weisen zu ‚sein‘“ (Vogt & Rolle 1999, S.18f.). Thomas Ott hat 1993 in einem grundlegenden Beitrag in Form von sieben Kritikpunkten unmissverständlich dargelegt, inwieweit ‚Persönlichkeit‘ letztlich als leerer musikpädagogischer Topos ohne Wirksamkeit fungiert. Seine *Beobachtungen* lassen sich in vier grundlegenden Kritikpunkten zusammenfassen, die auch heute noch Gültigkeit besitzen:

- 1.) Die Lehrerpersönlichkeit wird für ‚wichtig‘ erklärt, ohne dass ihr in der Ausbildungspraxis oder in der Musikdidaktik große Aufmerksamkeit geschenkt würde.
- 2.) In der Begriffsbildung überlagern sich wertende alltägliche (Persönlichkeit hat man) und wertfreie wissenschaftliche Zuschreibungen (z.B. Persönlichkeitspsychologie).<sup>11</sup>
- 3.) Die Forderungen nach einer ‚authentischen Lehrerpersönlichkeit‘ scheinen zwar für jedermann sofort plausibel, bleiben aber für die Unterrichtswirklichkeit völlig folgenlos, da sie keinen Erklärungswert besitzen.
- 4.) Die Lehrerpersönlichkeit wird als ein Wert an sich dargestellt. Es entsteht ein statisches Lehrerbild, das sich weniger an musikalischen Inhalten, als vielmehr an Tugendkatalogen und attraktivem Aussehen orientiert, „denn Haarschnitt und Nasenkrümmung sind wirksamer als Didaktik, Methodik“ (Ott 1993, 274). Die Aura des Lehrers verdeckt die Zukunftswirksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich bleibt zu fragen, inwieweit „der hohe Stellenwert, den die Pädagogen der Lehrerpersönlichkeit beimessen, auch Ausdruck einer Art berufsständischen Narzissmus sein könnte“ (Ott 1993, 273).

Bereits 1986 haben Werner Jank, Hilbert Meyer und Thomas Ott auch auf grundsätzliche Schwierigkeiten einer empirisch motivierten Musiklehrerforschung hingewiesen. Es gäbe zu viele verschiedene Persönlichkeitsbegriffe, die sich nicht als einheitliches Ensemble von Lehrereigenschaften bündeln lassen. Wirkungen könnten immer nur in Teilaspekten, nicht aber als Langzeitwirkung erfasst werden. Im Rahmen empirischer Forschungsvorhaben lassen sich selten alle relevanten Einflussfaktoren berücksichtigen, wie der Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden. Die Autoren schlagen vor, „empirisch analytische und hermeneutische Verfahren und ihre Reflexion“ (Jank, Meyer & Ott 1986, 108) zu integrieren.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Vgl. auch Pütz 1986

<sup>10</sup> Vgl. v.a. Ott, Jank, Meyer & Ott sowie Vogt & Rolle 1999

<sup>11</sup> Der Begriff Persönlichkeit wurde ursprünglich als „Abstraktum formuliert, in dem der Begriff der Menschheit als Ideal mitschwingt“ (Vogt 2005, 9). Humboldt zielte in der Theorie der Bildung des Menschen auf die „Erhöhung der Kräfte“ und die „Veredelung der Persönlichkeit“ ab (Humboldt 1986/1793, 32).

<sup>12</sup> Vgl. Niessen 2006, 148 ff.

Die berechtigte Kritik an ‚Musiklehrerpersönlichkeiten‘ führte dann dazu, das Thema aufgrund der problematischen Verwendung von Begriffen und deren historischen Zusammenhängen weitestgehend fallen zu lassen. Zwar bleibt H. G. Bastians Feststellung, dass die musikpädagogische Forschung den „Musiklehrer in seinen Fragen, Interessen, Problemen, beruflich-existenziellen Nöten alleingelassen“ (Bastian 1993, 212) hat, nach wie vor zutreffend berechtigt. Allerdings erscheint speziell das Thema ‚Persönlichkeit‘ so vielschichtig und umfangreich, dass man schnell den Boden unter den Füßen verliert, ohne die „Stratosphärenhöhe der ‚Persönlichkeitsbildung‘“ (Vogt 2005, 9) überhaupt schon zu berühren. Infolge der harten und notwendigen Kritik scheint ein neuer Beitrag zur Lehrerpersönlichkeit aus musikpädagogischer Perspektive obsolet. Umso verblüffender ist es, dass die Initiative ‚Bildung der Persönlichkeit‘ unter der Schirmherrschaft der Konrad-Adenauer-Stiftung eine ‚Renaissance der Persönlichkeitsbildung‘ fordert, und zu diesem Zweck eine ‚Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts‘ gestartet hat, die dann in einem vieldiskutierten musikalischen Bildungskanon mündete, der genauso missverständlich, willkürlich und rückständig erscheint, wie einst die Forderungen nach Musiklehrerpersönlichkeiten.

Die Frage nach der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ gerät aber auch unter empirischer fundierter Schwerpunktsetzung angesichts des Interesses an ‚Selbstkonzepten von Musiklehrern‘ verstärkt in den musikpädagogischen Blick. Anne Niessen hat auf Grundlage der ‚Grounded Theory‘ Methodologie mittels der Auswertung leitfadengestützter Interviews nachgewiesen, dass das im Musikstudium erworbene Theoriewissen für die im Beruf entwickelten ‚Individualkonzepte‘ fast keine, allenfalls eine sehr untergeordnete Rolle spielt.<sup>13</sup> Bedeutsam ist vielmehr „die Einsicht, dass biographische Erfahrungen der Studierenden für ihr Individualkonzept und damit auch für ihren Unterricht eine wichtige Rolle spielen“ (Niessen 2006, 29). Prägend für die Entwicklung der eigenen Musiklehrerrolle seien Erfahrungen von gutem/schlechtem Unterricht sowie persönliche Musikerlebnisse. Die Frage nach Selbstkonzepten legt, vorsichtig formuliert, Querverweise zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘ nahe, nur dass, im Gegensatz zur Kritik der 1990er Jahre, das Lehrerverhalten handlungstheoretisch aufgefächert erscheint, da gerade vielschichtige Erfahrungen zugelassen und für Unterricht konkretisiert werden. So sollen Studierende in der Lehrerausbildung „die Kompetenz erwerben, ihre eigenen biographischen Erfahrungen zu reflektieren, deren bestimmende Merkmale zu erkennen und die innewohnenden Chancen zu nutzen“ (Niessen 2006, 6). Ein wirksames musikpädagogisches Studium, ist nicht die Ausarbeitung von ‚Verhaltensmustern‘, sondern die „Entwicklung von Ressourcen aus der eigenen Biographie“ (Geuen 2006, 19). Aus historisch-musikpädagogischer Perspektive scheint also ausgehend von der Kritik an der Terminologie ‚Lehrerpersönlichkeit‘ eine Art Renaissance der Lehrerrolle unter dem Begriff ‚Individualkonzept‘ stattzufinden. Diese ist hinsichtlich der ähnlichen Fragestellung letztlich unvermeidbar und nicht zwingend normativ zu verstehen. Allerdings sind sich Lehrerpersönlichkeit (der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) und Individualkonzept (der empirischen Lehr- und Lernforschung) keinesfalls ähnlich. Vielmehr scheint sich ein Perspektivwechsel von ideologischen Imp-

---

<sup>13</sup> Der Begriff ‚Individualkonzept‘ akzentuiert zum einen die Anbindung an das Subjekt, und zum anderen die Planmäßigkeit im Sinne der Konstruktion von Zusammenhängen. Niessen widmet sich ausführlich der Musiklehrerforschung und berücksichtigt die problematische Verwendung des Persönlichkeitsbegriffs. Sie versteht die Kritik am Persönlichkeitsbegriff und die Defizite in der empirischen Lehrerforschung als „Rechtfertigung des vorliegenden Forschungsvorhabens“ (Niessen 2006, 149).

likationen hin zu einer empirisch motivierten und wissenschaftlich fundierten Theoriebildung vollzogen zu haben.

Im Hinblick auf die Musiklehrer in den Filmen ergeben sich, sofern ein vorsichtiger Vergleich zwischen den Individualkonzepten und den Filmlehrerrollen überhaupt legitim erscheint, Übereinstimmungen mit den Ergebnissen der empirischen Studie. Alle Filmtypen entwickeln ihr pädagogisches Wissen aus ihrem persönlichen biographisch-musikalischen Hintergrund. Es decken sich also tendenziell die eigenen Lebenserfahrungen mit dem Bedürfnis der Musikvermittlung. So liest sich Niessens Hauptthese über den Einfluss persönlicher Erfahrungen auf die Individualkonzepte wie eine Zusammenfassung über Maxime der Filmlehrertypen: Sie „wollen das weitergeben, was sie als für sich wichtige persönliche Erfahrungen konstruieren. Diese Erfahrungen können primär musikbezogen sein oder auch außermusikalisch [...]“ (Niessen 2006, 295 ff.). Auch hinsichtlich der Bewertung der eigenen Erfahrungen ergeben sich Übereinstimmungen: Zu unterscheiden ist dabei der Impuls, dasjenige weiterzugeben, „was sie selbst als vorbildhaft erlebt haben“ (*Rhythm is it!, Kinder des Monsieur Mathieu*) oder der Wunsch, „eigene Erlebnisse zu ersparen“ (*Wie im Himmel*).

### 3. Pädagogischer und Platonischer Eros

Die in den Filmen vorherrschenden Klischeevorstellungen einer idealisierten Lehrer/Schüler-Beziehung verweisen auf Grundgedanken der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Diese im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vorherrschende erziehungswissenschaftliche Strömung versteht den Lehrer als ‚Anwalt des Kindes‘. Die Lehrer/Schüler-Beziehung ist von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet und sollte in der Schule „geübt und praktiziert“ werden (Pechtl 1991, 197). Auf Seite der Lehrer wird idealtypisch Liebe, Autorität, Wille, Humor, Güte und Geduld gefordert. Die Schülerseite hingegen ist um Liebe, Vertrauen, Gehorsam, Dankbarkeit und Erziehungsbereitschaft bemüht.

Zur Umschreibung des Lehrer/Schüler-Verhältnisses wird vielfach der Begriff ‚Pädagogische Liebe‘ oder der ‚Pädagogische Eros‘ verwendet.<sup>14</sup> Hierunter wird eine nicht näher erläuterte ‚von innen heraus empfundene Beziehung‘ verstanden, die das pädagogische Selbstverständnis von Unterricht fundiert. Vor diesem Hintergrund fordert Eduard Spranger einen ‚Geborenen Erzieher‘, der ‚bildend in Seelen eingreift‘.<sup>15</sup> Hierzu gehören „Eigenschaften, die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind“ (Spranger 1958, 42).<sup>16</sup> Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden nicht müde, die ethisch-moralische Idealität solcher Erziehungssituationen herauszustellen und scheuen nicht vor pathetischen und plastischen Vergleichen: „Der pädagogische Eros ist die eigene Hülle, in der das Aufziehen jungen Lebens geborgen ist“ (Spranger 1958, 80).

---

<sup>14</sup> V.a. Nohl und Spranger verwenden diesen Terminus. Vgl. Nohl 1933; Spranger 1958

<sup>15</sup> Vgl. Spranger 1958, 24

<sup>16</sup> Dieser Beitrag ist die Ausarbeitung eines Vortrags, den der Verfasser im Rahmen einer Bewerbung auf eine Juniorprofessur an der Pädagogischen Hochschule Weingarten gehalten hat. Eduard Sprangers ‚Der geborene Erzieher‘ entstand als „Reaktion auf einen Vortrag auf der Entlassungsfeier der Studenten des Pädagogischen Instituts Weingarten“ (Spranger 1958, 5).



Innerhalb der metaphorischen Bedeutung des Emporsteigens und Hinaufschauens bezieht sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht ohne Grund auf die Philosophie Platons, speziell auf dessen ‚Symposium‘ (Gastmahl).<sup>17</sup> Allerdings ist die am Ideal der Platonischen Idee des Guten, Wahren und Schönen abgeleitete Idee des ‚pädagogischen Eros‘ letztlich eine auf die Beziehungsdimension zweckentfremdete Inanspruchnahme der metaphysischen Implikationen des Platonischen Eros und macht innerhalb dieser Verkürzung auf die Schüler/Lehrerbeziehung auch unrealistische Ansprüche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verständlich.

Der platonische Eros ist als ‚Daimon‘ eine produktive, zeugende Kraft. Sein Wirken ist ein „Zeugen im Leiblichen wie im Geistigen“ (Schmidt-Berger 2004, 144). Er ist Vermittler („Fährmann“), welcher der Steigerung zum Höchsten dient, der Schau der Ideen. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik verfremdet diese Idealvorstellung, um auf das narzisstische Bedürfnis des Erziehers zu verweisen: Der Katalog von platonischen Vergleichen reicht von Anklängen wie „Der Ältere begehrt in der Seele des Jüngeren das Ewige und Unsterbliche zu zeugen“ (Spranger, 1958, 88) bis hin zu zweideutigen Anspielungen auf die deutsche Vergangenheit: „Der geborene Pädagoge wird immer einen Drang empfinden, eine Jüngerschaft um sich zu versammeln, gleichsam eine Sekte im Dienste der Menschenveredelung“ (Spranger 1958, 37).

Hierdurch wird folglich die zwanglose Stufenbewegung Platons zur Schau der Ideen ‚ausgeholt‘. In der griechischen Vorstellung wird zunächst ein einzelner schöngestalteter Mensch geliebt, dann die Leibesschönheit allgemein, daraufhin das Seelisch-Schöne und zuletzt die Idee des Schön-Gutseins, die ‚Kalokagathie‘. Der Eros glänzt als unverborgene Wahrheit (aletheia). In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik impliziert die Stufenbewegung die Verpflichtung des Erziehers „zum Durchhalten bei seiner Bemühung, dem Erziehen“ (Spranger, 1958, 82). Dies ist ein Weg der „strengsten Askese“ gegenüber „sittlicher Verwahrlosung“ (Spranger 1958, 89 ff.). Dieser steinige Weg kann auch nicht ohne Zwang, sicherlich nicht ohne fremde Hilfe beschritten werden, denn der „geborene Erzieher übt zu alle Zeiten ein Wächteramt im Bereich des Moralischen“ (Spranger 1958, 81). Im Gegensatz zum zwanglos-erotischen Stufenbewegung bleibt der zwanghaft-entsinnlichte pädagogische Eros auf der Stelle stehen. Was bleibt ist eine bedenklich anmutende Lehrer/Schüler-Beziehung und ein ideologisches pädagogisches Konzept, das in den 1970er Jahren v.a. durch die ‚realistische Wende‘ der empirisch-pädagogischen Forschung und durch die Kritische Erziehungswissenschaft verworfen wurde.

#### 4. Der pädagogischen Eros aus psychoanalytischer Sicht

In Zusammenhang mit der pathologischen Dimension des musikpädagogischen Eros macht der Lehrer und Psychoanalytiker Hinrich Lühmann darauf aufmerksam, dass der „Eros in der Schule alles Leidenschaftlichen, Radikalen, Elementaren, ja, des Wölfischen, entkleidet worden ist und allenfalls als Kameradschaftlichkeit, Tanten- und Onkelgehabe und in gebildeterer Tonlage als ‚pädagogischer Eros‘ sehr verkleidet wiederkehren darf.“<sup>18</sup> Lühmann umschreibt diesen Zustand symbolisch als ‚unkastriert‘. So wie die Kastrationsangst/der Penisneid, psychoanalytisch gesehen, im Bewusstsein eines Mangels das Begehren erweckt, so sei Schule ein unkastriertes, entsinnlichtes ‚Horrorszenario‘, das sich „damit beschäftigt, Sexualität und Verliebtheit unter Staub

---

<sup>17</sup> Vgl. Schmidt-Berger 2004

<sup>18</sup> Vgl. Lühmann 1995; Pazzini 1992

zu ersticken, Begehren auszutreiben und damit auch die Wissbegier“ (Lühmann 1995, 1).<sup>19</sup> Endlichkeit und Geschlossenheit werden suggeriert, so dass im Perfektionsanspruch das Fremde, Andere und Störende ausgeblendet werden. In diesem makellosen und mangellosen Zustand begegnet der Schüler ‚Fordernden‘ und ‚Ansprüchen‘, aber keinen ‚Begehrenden‘.

Nach Lühmann führt aber auch ein Weg aus dem Horrorszenario heraus. Eine ‚gelungene Kastration‘ ist, „sich dem Anspruch der Fülle nicht zu unterwerfen, sondern zu begehren“ (Lühmann 1994, 4). Dies gelingt v.a. durch den psychoanalytischen Aspekt der ‚Übertragung‘.<sup>20</sup> Das ungebundene Wissen, das Freude/Lust (‚Jouissance‘) verspricht, wird bei Anderen vermutet/unterstellt, um den eigenen Mangel zu decken. Effekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Hass, die den Affekt der Verliebtheit begründen. Die entscheidende Wendung gegenüber dem pädagogischen Eros liegt im Wissen-Wollen, im beständig erscheinenden Wissensmangel, und nicht in der Glorifizierung unnahbarer ‚Persönlichkeiten‘. Ziel ist nicht der Begehrenswerte (Der geborene Erzieher) sondern das Begehrende/Mangelnde. Das gilt sowohl für die Schüler-, als auch für die Lehrerseite. Lühmann unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwangsneurotischen und hysterischen Lehrern. Während die ‚Zwangsneurotischen‘ den (Liebes)Mangel negieren und durch Wissensproduktion zu füllen versuchen, begehren die Hysteriker anderes Wissen. Sie „präsentieren sich, ihren Körper, ihre Rede, ihr Schicksal als das Rätsel, zu dessen Lösung der andere den Schlüssel bringen soll“ (Lühmann 1994, 13). Diese Forderung nach dem „vollkommen anderen“ hat im Hinblick auf die Lehrer/Schüler-Beziehung zwar ‚zwanghafte‘ Züge, die aber fruchtbare Wirkung zeigen. Hysteriker „quetschen ihn [den Schüler] buchstäblich in die Ecke, drängen ihn an den Fuß der Mauer und nötigen ihn, das abzusondern, was sie von ihm verlangen: Wissen, Potenz, künstlerische Produktion“ (Lühmann 1994, 13).

Im Hinblick auf die Musiklehrerrollen im Film ergeben sich deutliche Übereinstimmungen hinsichtlich der ‚hysterischen Übertragung‘: Auffallend ist die Offenlegung und Verarbeitung des ‚persönlichen Schicksals‘ durch Musikmachen mit anderen. Besonders in *Wie im Himmel* ist der Ausstieg aus der Wissensproduktion (gefeierter Dirigent) und die Teilhabe am Glück/Unglück Anderer durch gemeinsames Singen/Tönen auffallend. Dagegen dürfte v.a. Royston Maldoom mit seinem auf Disziplin angelegten Großprojekt *Rhythm is it!* eher den Zwangsneurotiker verkörpern, der sein Wissen und seine Choreographien vermittelt, ohne anderes Wissen erwerben zu wollen.

So originell Lühmanns Auseinandersetzung mit dem Pädagogischen Eros auch ist, lassen sich doch einige Kritikpunkte anbringen, die vielleicht auch nur darauf zurück zu führen sind, dass der Text „eine eilige und additive Ausarbeitung der Notizen“ (Lühmann 1995, 1) eines frei gehaltenen Vortrags ist. An einigen Stellen verfällt Lühmann durch bewusste Übertreibungen in den Jargon der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Liebe ist „das Sehnen nach dem zur Gänze nehmen und zur Gänze geben [...], nie einzulösen und deshalb immer glimmend“ (Lühmann 1995, 8). Fragwürdig erscheint auch, ob „Schule ein Ort der Liebe“ (Lühmann 1995, 6) sein kann, an dem sich unterstelltes Wissen, Begehren und Übertragungsliebe einstellt, oder ob das unterstellte Wissen eine bloße Unterstellung sei. So erscheinen Lehrer nolens volens als unnahbare

---

<sup>19</sup> Der Begriff ‚Kastration‘ wirkt auf den ersten Blick befremdlich, deckt aber auch das doppeldeutige Vokabular der Bildungspolitik‘ auf: „Im Idealfall hin zu Input=Output. Welten analer Wonnen“; Wissensanorexie (Magersucht): „das Kind hungert, es isst das Falsche: das Nichts“ (Lühmann 1995, 5).

<sup>20</sup> Freud entwickelt seine Übertragungstheorie anhand seiner Schulerfahrungen. Die Lehrer „wurden uns zum Vaterersatz. Wir übertrugen auf sie den Respekt und die Erwartungen von dem allwissenden Vater unserer Kindheitsjahre“ (Freud 1976, 204 ff.).

Meister, und der Schüler sucht gute Noten, aber keine guten Lehrer. Selbst wenn der Pädagoge als Verkörperung des elterlichen Begehrens zu den ‚kastrierenden Instanzen‘ seines Lebens zählt, bleibt die Gefahr eines narzisstischen Wunschbilds des Älteren, geliebt zu werden, bestehen. Zudem bleibt hinsichtlich der Forderung von ‚hysterischer Übertragung‘ die Gefahr der Erstickung allen eigenen Begehrens auf Schülerseite durch Überstülpen eigener ‚Heilsbotschaft‘ bestehen. Darüber hinaus fungiert Übertragungsliebe als Lüge/Täuschung, wenn kein Übertragungswissen mehr zu verteilen ist. Dem enttäuschten Pädagogen erscheint dann beim ersten Klassentreffen „der geniale Aufsatzschreiber als dicklicher Standesbeamter, die vielversprechende Klavierspielerin als hektische Fremdsprachensekretärin, [...], kurz: als völlig ehrenwerte Normalbürger und Spießler“ (Lüthmann 1994, 11).

Es erscheint umso verwunderlicher, dass Forderungen nach dem ‚Geborenen Erzieher‘ noch immer nicht ausgestorben sind. Um ‚Berufsleitbilder‘ festzulegen schlägt z.B. Hartmut von Hentig vor, Lehrer bei der Übergabe ihrer Einstellungsurkunde einen ‚Sokratischen Eid‘ sprechen zu lassen (Hentig 1993, 246). Derartige Selbstverpflichtungen erinnern stark an die Reduzierung des Unterrichts auf die persönliche Haltung und bleiben, da sie lediglich ‚von oben‘ verordnet sind, wirkungslos angesichts der Dominanz vorhandener ‚Persönlichkeitsstrukturen‘ und -dynamiken, wie sie Lüthmann skizziert hat.

## 5. Musikpädagogischer Eros (heute)

Anton Haefeli verwendet explizit den Begriff ‚Musikpädagogischer Eros‘, ohne sich auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu beziehen. Er versteht ihn als „wichtigste Eigenschaft für Unterrichtende: dem Interesse für die zu unterrichtenden Menschen, einer grundlegenden Sympathie für sie, dem Akzeptieren ihres So-Seins, der Freude über ihre Individualität und dem Glauben an ihr musikalisches Potenzial“ (Haefeli 1998, 123). Er fordert dazu auf, ‚das Musiklehren lieben zu lernen‘ und sich bewusst für den pädagogischen Beruf zu entscheiden, um ihn mit Engagement und Überzeugung ausführen. In Bezug auf den ‚geborenen Erzieher‘ distanziert sich Haefeli von einer idealisierten Lehrer/Schüler-Beziehung. Unterrichten ist für ihn keine Naturgabe, sondern „eine Fähigkeit, die als solche niemandem geschenkt wird, indes zu einem guten Teil erlernt werden kann und muss“ (Haefeli 1998, 110).

Auffällig erscheint nicht nur bei Haefeli, dass der Begriff ohne spezifisch historisch-pädagogische Bezugnahme als Inbegriff für ‚Musikunterricht macht Freude‘ verwendet wird. Bereits 1993 hat H. G. Bastian in einer Studie über ‚Musiklehrer im Schülerurteil‘ aufgezeigt, dass auch Schüler Musikunterricht weitestgehend als ‚großartige Aufgabe‘ verstehen. Demnach halten die Schüler „an der Verwirklichung des musikpädagogischen Eros-Gedankens fest, dass es Freude bereiten kann, jungen Menschen Musik näher zu bringen“ (Bastian 1993, 220). Hier gibt es also deutliche Übereinstimmungen mit den Intentionen der Filme, denn „Künstler sein ist Statussymbol für den Musiklehrer“ (Bastian 1993, 223). Trotz der Kritik von Ott werden in der Musikpädagogik nach wie vor die im Begriff versteckten ideologischen Implikationen mitgeschleppt, und teilweise sogar in der Terminologie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik begriffsleere Begründungsmuster für einen ‚innovativen Musikunterricht‘ angeführt. In den sieben Thesen des Grundsatzpapiers des Deutschen Musikrats zum Thema ‚Musikunterricht ist unverzichtbar‘ werden z.B. Lehrer als „Anwälte der Kinder und Jugendlichen bezeichnet, denen bei der Entwicklung ihrer eigenen subjektiven musikalischen Welt und dem Hineinwachsen in die so vielfältige objektive Kultur geholfen werden muss“ (Deutscher Musikrat 2005, 51).

Summarisch lässt sich festhalten, dass Vorstellungen und Begriffe, die um den Terminus Musiklehrerpersönlichkeit oder Pädagogischer Eros kreisen, als klischeehaftes und ideologisches Ausweichmanöver zum Zweck der Verlagerung bildungspolitischer oder musikpädagogischer Kernprobleme führen. Zweifellos erscheint daher der Pädagogische Eros als pädagogisches Auslaufmodell, das als Fiktion z.B. in Film weiterhin vorherrscht, aber weitestgehend veraltet und gescheitert ist.

An dieser Stelle soll aber auch bewusst ein anderer Blick über die leeren Wunschbilder und die Krise der Musiklehrerpersönlichkeit hinaus zum utopischen Potenzial der ‚Lehrerwunschbilder‘ im Sinne der Veränderbarkeit beklagenswerter Zustände gewagt werden. Den Kritikern des (musik)pädagogischen Eros‘ ließe sich zunächst eine einseitige Lesart unterstellen, da viele der Ansprüche wegen ihres utopischen Potenzials im Vorfeld ausgeblendet werden. Vielleicht herrscht gerade im Hinblick auf die Gefahren einer ‚Erziehung durch Musik‘ die Angst, ‚Musik vorzuleben‘, damit sie den Schülern „nicht nur sachlich, sondern auch personifiziert, nämlich in einer musikalischen Persönlichkeit begegnet“ (Antholz, 1992, 194).

Diese Unsicherheit legt implizit das Bedürfnis nach utopischen Lehrerrollen nahe, die dann im Film als positive Wunschvorstellungen, ganz im Sinne Ernst Blochs, auf eine „Ontologie des Noch-Nicht-Seins“ (Bloch 1985a, 212) verweisen und ihre Verwirklichungspotenziale immer schon in sich tragen.<sup>21</sup> Die dem Begriff Utopie oftmals in abwertender Alltagsredeweise anhaftende Bedeutung des Unrealisierbaren wird in der Philosophie Blochs durch das Adjektiv ‚konkret‘ ins Gegenteil verkehrt. ‚Konkrete Utopie‘ ist der Prozess der Verwirklichung, in dem die näheren Bestimmungen des Zukünftigen tastend und experimentierend über Tagträume hervorgebracht werden. „Das Nicht ist Mangel an Etwas und ebenso Flucht aus diesem Mangel; so ist es Treiben nach dem, was ihm fehlt.“ (Bloch 1985b, 13). Konkret wird Utopie also zunächst durch Selbstreflexion, die sie instand setzt, Neues zu intendieren, sowie durch die Beziehung auf real Mögliches.<sup>22</sup> Nicht durch genaue Bestimmung des besseren, gewünschten und geforderten Zustands ist Utopie demnach konkret, sondern durch die Vermittlung mit den historischen Bedingungen und Tendenzen. In *Das Prinzip Hoffnung* stellt Bloch ein ganzes Register von Tagträumen vor, die bis zu der Realisierung von Utopia reichen.

Unter diesem spezifischen Blickwinkel lassen sich durchaus verschiedene Fenster öffnen, die auch positive Blickrichtungen auf schnell kritisierbare Klischeebilder der Musiklehrerfilme ermöglichen. Es ist z.B. durchaus anzunehmen, dass diese das schlechte Image des Pädagogen revidieren. Hierbei wird auch Musikunterricht aufgewertet und verliert seine einseitige Spaß- und Entlastungsfunktion im Bezug auf die (im Verhältnis zu den) Hauptfächern. Ferner scheint explizit der Typus des künstlerisch-leidenschaftlichen Musiklehrers dazu prädestiniert, einen ‚pädagogischen Bezug‘ zwischen Lehrer und Schüler zu etablieren. Unter dem Anspruch der ‚möglichen Andersartigkeit von Unterrichtswirklichkeit‘ im Sinne des Aufbrechens von Konventionen innerhalb einer entsinnlichten und bürokratisierten Schule, wirken dann auch die Lehrerrollen im Film nicht mehr als Klischeebilder, sondern als (stilisierte) Vorbilder. Der Lehrer, der sich nicht vom

---

<sup>21</sup> Utopien von Platon bis Campanella unterstanden dem Anspruch der Realisierbarkeit.

<sup>22</sup> Vgl. Bloch 1985, 235; Adorno kritisierte Blochs idealistisch anmutende Konstruktion des Utopischen: „Anstelle der wirklichen Anstrengung und Arbeit des Begriffs [...] ist das Buch wie ein reißendes Gewässer, in dem alles mögliche Zeug, vor allem Konservenbüchsen, herumschwimmt, überreich an einem teilweise übrigens etwas apokryphen Stoff, aber arm einfach an geistigem Gehalt (Adorno 1958, 46).

Schulalltag ‚einnebeln‘ lässt, die Suche nach künstlerischen Freiräumen, oder die Realisation ungewöhnlicher Musikprojekte stehen quer zur Routine und Konformität der Unterrichtswirklichkeit. Eine im Film dargestellte Negation didaktischen Wissens ist zweifelsfrei genauso einspurig wie die Vermittlung rein künstlerischer Einstellungen, die spezifische Lerninhalte bewusst ausblendet. Die Einstellung des Auto-Didaktikers wird aber verständlicher, wenn Unterricht nicht nur bei der Lebenswelt der Schüler ansetzt, sondern bewusst auch subjektive, biographische Erfahrungen der Lehrenden mit einbezieht. Die in den Filmen dargestellte Hervorhebung ethisch-moralischer Haltungen verweist, positiv formuliert, darauf, dass der Lehrer für seinen eigenen Unterricht ‚verantwortlich‘ sein sollte, über Musik (und über seine Schüler) Bescheid weiß und seine Stunden nicht aus Unterrichtsbausteinen, Kopiervorlagen und Internetlinks zurechtzimmert. Er sollte, auch wenn es pathetisch klingt, ‚Visionen‘ besitzen und versuchen, diese zu realisieren.

Versteht man Musikunterricht auch als das ‚Vorleben‘ einer musikalischen Einstellung, als (kritische) ‚Offenlegung‘ eines persönlichen musikalischen Bedürfnisses, und zwar als Wechselseitig-Angelegtes, dann ist die Frage nach einem ‚neu eingekleideten musikpädagogischen Eros‘ durchaus aktuell. Dieser Eros ist dann keine Idealgestalt mehr, sondern verkörpert ggf. auch Erfahrungen des Scheiterns und repräsentiert eine Biographie der Brüche. Auch hier zeigen die gescheiterten Filmlehrerrollen durchaus kritisches Potential. Die Thematisierung der ‚Beziehungsebene‘ verführt also nicht zwangsläufig zur Aufstellung von ‚Tugendkatalogen‘, sondern zur Hinterfragung von ‚Lehrer-Identitäten‘. Diese besondere Art der Schüler/Lehrer-Beziehung versteht sich auch innerhalb ihres Konfliktpotenzials als Kontrastfolie zu derzeitigen pädagogischen Trends der Funktionalisierbarkeit von Unterricht.

Abschließend sollen vier Thesen die angeführten Überlegungen bündeln und das spezifische Verhältnis zwischen Lehrerwunschildern im Film und in der musikpädagogischen Wirklichkeit verdeutlichen.

- 1.) Die Musiklehrerrollen im Film zeigen, dass der Musiklehrer im Hinblick auf das negative ‚Lehrerimage‘ in der Bevölkerung eine positive *Sonderstellung* besitzt. Der Musikpädagoge setzt sich im Rahmen seiner künstlerischen Arbeit vom bürokratischen Schulalltag ab.
- 2.) Die Musiklehrerrollen im Film verkörpern das (klischeehafte) *Bedürfnis nach pädagogischen Künstlern / künstlerischen Pädagogen*, die unmittelbar ‚Kraft ihrer Persönlichkeit‘ und ‚Dank ihrer Erfahrungen‘ auf die Schüler einwirken.
- 3.) Im Film werden implizit alte Ideale einer ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ aufgegriffen und eine *Renaissance des ‚Musikpädagogischen Eros‘* verkündet.
- 4.) Trotz berechtigter Kritik an der ideologischen Kuschelpädagogik und klischeehaften Idealisierung von ‚Musiklehrerpersönlichkeiten‘ findet sich, nach Meinung des Verfassers, in den Musiklehrerrollen im Film ein *‚utopisches Potenzial‘* bezogen auf die Unterrichtspraxis. Individuelle musikalische Einstellungen/Erfahrungen und das Bedürfnis/die Leidenschaft zur Musikvermittlung des Lehrers grundieren den Musikunterricht.

Ungeachtet der Frage, wie die Filme und der in ihnen vorgeführte Musikpädagogische Eros zu bewerten sind, und welchen fiktiven oder authentischen Stellenwert man ihnen zumisst, fordern sie doch zur Reflexion der Lehrerrolle auf und bieten auch die Möglichkeit, das negative Image vom überbezahlten, unmotivierten und unkündbaren Lehrer zu entkräften. Es bleibt abzuwarten,

welche Lehrerrollenklichs in zukünftigen Filmen folgen werden und ob sie ein anderes, wenn auch vielleicht ideologisch verzerrtes Bild vom Musikunterricht entwerfen. Grundsätzlich bietet der Blick auf die Filmlehrerrollen und auf den Musikpädagogischen Eros die Möglichkeit, sich verstärkt der vernachlässigten Frage anzunehmen: Von wem soll gelernt werden?

## Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1982): Musiklernen und Musiklehren. Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik, in: Kaiser, Hermann J.: Musik in der Schule. Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth u.a., Paderborn: Schöningh, S.169-189
- Adorno, Theodor W. (2003): So müßte ich ein Engel und kein Autor sein. Adorno und seine Frankfurter Verleger, Der Briefwechsel mit Peter Suhrkamp und Siegfried Unseld, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1998/1977): Tabus über dem Lehrerberuf, in: Th. W. Adorno: Kulturkritik und Gesellschaft II, Frankfurt a. M.: Suhrkamp [=Gesammelte Schriften Bd. 10]
- Antholz, Heinz (1992): Musiklehren und Musiklernen, Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten, Mainz: Schott, S.154-255
- Bastian, Hans Günther (1992): Musikunterricht im Schülerurteil. Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung, in: Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung, hg. von Ulrich Günther und Siegmund Helms, (=Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 4), Essen: Die Blaue Eule, S.112-137
- Bloch, Ernst (1985a/1970): Tübinger Einleitung in die Philosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bloch, Ernst (1985b/1959): Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Butschkow, Peter, Heil, Gerlinde (2004): Lehrer sein ist cool! Das Anti-Vorurteils-Buch, Frankfurt a. M.: Care-Line
- Deutscher Musikrat (2005): Sieben Thesen zur Musik in der Schule. Der Deutsche Musikrat positioniert sich - „Musikunterricht ist unverzichtbar“, in: Musikforum 02/2005, S.51-57
- Diesterweg, Friedrich A. W. (1998/1832): Sämtliche Werke, Bd. 18.1, Zeitschriftenbeiträge. Verstreute Beiträge, Schulreden und aus dem Nachlass veröffentlichte Aufsätze, Neuwied: Luchterhand
- Dilthey, Wilhelm (1934): Einleitung in die Geisteswissenschaften, in: Gesammelte Schriften Bd. I, hg. von Otto F. Bollnow, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht
- Freud, Sigmund (1976): Gesammelte Schriften, Band 10, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Geuen, Heinz (2006): „...schon wieder Perlen!“. Studienorientierung als Herausforderung für die musikpädagogische Lehre, in: Diskussion Musikpädagogik 4/2006, S.14-19
- Günther, Ulrich (1984): Erlebte Geschichte der Musikpädagogik, in: Jahrbuch für Musiklehrer 4, Lilienthal
- Haefeli, Anton (1998): Vom musikpädagogischen Eros. Die Kunst das Musiklehren lieben zu lernen, Aarau: Hbs Nepomuk
- von Hentig, Hartmut (1976): Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge, München: Carl Hanser
- von Hentig, Hartmut (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft: München: Beltz
- von Humboldt, Wilhelm (1986/1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I, hier in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft, Weinheim: Juventa, S.32-67
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert. & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Musiklehrers im Musikunterricht, in: Unterrichtsforschung, hg. v. H. J. Kaiser, Essen: Die Blaue Eule, S.87-131
- Kleinen, Günter & Rosenbrock, Anja (2002): Musikpädagogik ‚von unten‘. Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin, in: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung, hg. von Rudolf-Dieter Kraemer, (= Musikpädagogische Forschung Bd. 12), Essen: Die Blaue Eule, S.145-167
- Kühn, Lotte (2005): Das Lehrerhasser-Buch, Eine Mutter rechnet ab, München: Knauer
- Kraus, Josef (2003): Hochbezahlt, unkündbar, unmotiviert – was hat das Lehrerbild mit der Wirklichkeit zu tun, in: Bildungsmesse 2003 Nürnberg (Forum Bildung), <<http://www.lehrerverband.de/messe03.htm>> (21.11.2007)
- Lüthmann, Hinrich (1995): Der Knabe Eros geht zur Schule. Übertragungsliebe in offener Anstalt, in: Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse, Heft 20, Kassel, S.105-120
- Mascher, Ekkehard (2006): Lehrerpersönlichkeiten. Von FilmlehrerInnen lernen – eine Selbstevaluation, in: Musik & Bildung 2/2006, S.50-55
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern, Münster: LIT

- Nohl, Hermann: (2002/1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M.: Klostermann
- Ott, Thomas (1993): Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit. Skeptisches zur Musiklehrerpersönlichkeit, in: Vom musikpädagogischen Umgang mit Musik, hg. von Hermann J. Kaiser, Eckhard Nolte und Michael Roske, Mainz: Schott, S.273-280
- Ott, Thomas (1994): Artikel ‚Musiklehrer‘, in: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber: Kassel: Bosse, S.182-184
- Pazzini, Karl-Josef (1992): Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft, Essen: Klartext
- Pechtl, Waldefried (1991): Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte, Linz: Np Buchverlag
- Piaget, Jean (1999/1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt a. M: Fischer
- Pütz, Werner (1986): Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers, in: Unterrichtsforschung, hg. von Hermann J. Kaiser, (=Musikpädagogische Forschung Bd. 7), Laaber: Laaber-Verlag, S.133-146
- Sander, Beate & Sander, Uwe (1997): Schwierige Schüler - schwierige Lehrer? Neue Wege des Konfliktmanagements im Schulalltag, Ulm: Winklers
- Schwarz, Bernd & Prange, Klaus (1997): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Weinheim: Beltz
- Richter, Christoph (1993): Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik, in: Instrumental- und Vokalpädagogik 1, Grundlagen, hg. von Christoph Richter (=Handbuch der Musikpädagogik Bd. 2), Kassel: Bärenreiter, S.65-96
- Schmidt, Hans-Christian (1982): Der Lehrer im Musikunterricht, in: Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag, hg. von Hans-Günther Bastian & Dieter Klöckner, Düsseldorf: Schwann, S.152-170
- Schmidt, Hans-Christian (1988): Über die Ängste des Lehrers im Musikunterricht. Viele Vermutungen und wenige Lösungsvorschläge, in: Musik & Bildung 3-6/1988
- Schmidt-Berger, Ute (2007): Nachwort in: Platon: Das Trinkgelage oder über den Eros, Frankfurt a. M.: Insel, S.105-160
- Spranger, Eduard (1958): Der geborene Erzieher, Heidelberg: Quelle & Meier
- Vogt, Jürgen & Rolle, Christian (1999): „Ja, mach´ nur einen Plan ...“. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie, in: Musik & Bildung, 3/1999, Grundlagen 1: Handlungstheorien, S.16-23
- Vogt, Jürgen (2005):. Alter Wein in alten Schläuchen. Kommentar II zur Studie der Initiative „Bildung der Persönlichkeit“, in: nmz 5/2005, 9