

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

24

Wolfgang Lessing

*(Musik)pädagogischer Eros, zum Ersten, zum
Zweiten – und zum Letzten?*

DOI: 10.18716/zfkm.vi.3108

(Musik)pädagogischer Eros, zum Ersten, zum Zweiten – und zum Letzten?

Als Lars Oberhaus 2007 in der ZfKM seinen Beitrag „Neues vom pädagogischen Eros“ publizierte, schien die Welt noch in Ordnung. Noch wusste kaum jemand etwas von den jahrelangen Missbrauchsfällen an der Odenwaldschule und noch war die #MeToo-Debatte, die ja gerade auch die Musikhochschulen (und mit ihnen das Format des künstlerischen Einzelunterrichts) massiv betreffen sollte, in relativ weiter Ferne. Über das Thema „pädagogischer Eros“ ließ sich also noch sprechen, ohne zwingend die Frage erörtern zu müssen, ob und inwieweit die mit ihm verknüpften Implikationen zumindest indirekt ein Potenzial für Missbrauch und Übergriffigkeit enthielten.

Oberhaus entfaltete in diesem Text ein kleines dialektisches Kunststück: Zunächst knüpfte er an musikpädagogische Positionen der 1980er und 90er Jahre an, die eine Orientierung am Persönlichkeitsparadigma als „leere[n] musikpädagogische[n] Topos ohne Wirksamkeit“ entlarvt hatten (Oberhaus 2007, 76). Insbesondere Werner Jank, Hilbert Meyer und Thomas Ott waren zu dem Schluss gekommen, dass der in der sogenannten ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ praktizierte Versuch, „den ‚idealen‘ Lehrer bzw. die Lehrerin über Merkmallisten zu erfassen“, gerade wegen des damit verbundenen „idealistischen Anspruchs“ folgenlos bleiben mussten: „zu abstrakt, um in der situativen Vielfalt der Unterrichtswirklichkeit handlungsorientierend zu wirken, zu großartig, um den ‚Durchschnittslehrer‘ mit seinen Problemen zu erreichen, und zu statisch gedacht, als dass sie auf Ausbildung hätten bezogen werden können“ (Jank et al. 1986, 89; vgl. Lessing & Stöger 2018, 133). Der als Lehrenden-Merkmal verstandene pädagogische Eros erschien unter dieser Perspektive bestenfalls als eine nichtssagende Floskel, konnte aber ebenso auch als Ausdruck einer notorischen Überforderung gelesen werden, in deren Angesicht Musiklehrende nur dann Geltung besitzen, wenn sie als heilsbringende Ausnahmexistenzen in Erscheinung zu treten vermögen, deren Liebe zur Musik vielfältigste zwischenmenschliche Probleme im Handumdrehen lösen kann. Derartige Ausnahmeexistenzen sah Oberhaus in den Protagonisten der damals gerade aktuellen Musiklehrer-Filme „Wie im Himmel“ (2004) oder „Die Kinder des Monsieur Mathieu“ (2004) verkörpert.

Der Beitrag belässt es aber nicht bei Ideologiekritik. Begreift Oberhaus die genannten Filme zwar einerseits als Reproduktionen kitschiger und wirklichkeitsverzerrender Klischees, so stoßen sie andererseits auf sein Interesse: lassen sie sich doch zumindest indirekt auch als Appell begreifen, biografische Faktoren der Lehrenden verstärkt in den musikpädagogischen Fokus zu nehmen.

Damit schlägt er eine Brücke zur empirischen Forschung (und hier ausdrücklich zu dem von Anne Niessen entwickelten Konstrukt des „Individualkonzepts“), die zwar einerseits das geisteswissenschaftliche Persönlichkeitsparadigma – und mit ihm zugleich die Vorstellung eines pädagogischen Eros – ablehnt, um andererseits aber eben doch die Bedeutung des Faktors „Lehrerpersönlichkeit“ auf neue Art und Weise herauszuarbeiten. Ein Film wie „Wie im Himmel“ wird für Oberhaus damit zu einer Art Vexierbild, das einerseits hochproblematische Stereotype fortschreibt, zugleich aber auch den ja eigentlich gegen diese Stereotypisierung gerichteten Ansatz der empirischen Forschung bestätigt: Der Chorleiter in diesem Film will – und hier wendet Oberhaus eine Formulierung Niessens an – „das weitergeben, was [er] als für sich wichtige persönliche Erfahrungen konstruier[t]“ (Niessen 2006, 295ff., zit. nach Oberhaus, 2007, 78).

Gegen Ende seines Beitrags dreht Oberhaus die dialektische Schraube dann noch ein Stück weiter. Das Klischee vom pädagogischen Eros, das in „Wie im Himmel“ repliziert wird, lässt sich in seinen Augen nicht nur als Ausdruck eines Individualkonzepts im Sinne Niessens lesen, sondern kann sogar in seiner konkreten inhaltlichen Ausformung bedeutungsvoll werden, sofern man es nicht als Ausdruck „leere[r] Wunschbilder“ (Oberhaus 2007, 82), sondern – im Sinne Ernst Blochs – als „konkrete Utopie“ begreift¹:

„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“ (Oberhaus 2007, 82).

Der „pädagogische Eros“ enthält für Oberhaus also nicht so sehr die Verpflichtung für Musiklehrende, exakt so sein zu müssen wie die Protagonisten der Filme, sondern soll gerade in seiner Idealität das Bewusstsein dafür wachhalten, worum es im Musikunterricht gehen kann und – normativ gewendet – vielleicht auch gehen sollte. Dieses Bewusstsein ist keine Kontrastfolie zur empirischen Biografie der Lehrenden, sondern bewahrt die Motive, aus denen heraus sich Lehrende womöglich einmal für die Musik und vor allem auch das Musiklehren entschieden haben – Motive, die sich vielleicht nicht immer reibungsfrei mit den Grenzsetzungen des institutionellen

¹ Als ‚konkrete Utopie‘ bezeichnet Oberhaus den „Prozess der Verwirklichung, in dem die näheren Bestimmungen des Zukünftigen tastend und experimentierend über Tagträume hervorgebracht werden“ (Oberhaus 2007, 82). In den Worten Blochs: „Das Nicht ist Mangel an Etwas und ebenso Flucht aus diesem Mangel; so ist es Treiben nach dem, was ihm fehlt“ (Bloch 1985, 13, zit. nach Oberhaus, ebd.).

Alltags an Schulen und Musikschulen vereinbaren lassen und die deshalb sowohl eine biografisch rückwärtige als auch eine utopisch-zukünftige Dimension besitzen.

Bei dem von Oberhaus in Anführungsstrichen gesetzten Begriff des „pädagogischen Bezugs“ handelt es sich um eine bekannte Formulierung Hermann Nohls, des neben Eduard Spranger wohl wichtigsten Vertreters der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. Der pädagogische Bezug lässt sich, zumindest auf den ersten Blick, als ein Synonym zum pädagogischen Eros begreifen und meint – so Nohls berühmte Formulierung – „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1957/1988, 169).

Mit der Anwendung des pädagogischen Bezugs (resp. des pädagogischen Eros) auf den Musikunterricht geht eine eigentümliche Akzentverschiebung einher, die es im Verlauf des vorliegenden Beitrags im Auge zu behalten gilt: Wenn Nohl das Wort „leidenschaftlich“ verwendete, so meinte er damit, wie Otto Friedrich Bollnow betont hat, eine „über alle vernünftige Planung hinausgehende Unbedingtheit des pädagogischen Hilfswillens“ (Bollnow 1981, 34). Oberhaus erweitert das im obenstehenden Zitat zur Wortverbindung „künstlerisch-leidenschaftlich“ und fokussiert so in erster Linie den Sachbezug: es geht primär um die Leidenschaft (der Lehrkraft) zur Musik. Diese Umakzentuierung ist nicht ganz zufällig und mag an dieser Stelle als erster Hinweis darauf genügen, dass der pädagogische Eros in Bezug auf Musik eine besondere Aufladung erfahren kann, die ihm hier möglicherweise ein Weiterleben sichert, das er in anderen pädagogischen Kontexten kaum noch haben dürfte.

Oberhaus' Beitrag stammt, wie gesagt, aus dem Jahre 2007. Drei Jahre später fegte ein Sturm durch die deutsche pädagogische Landschaft. Mit dem Bekanntwerden des jahrzehntelang praktizierten sexuellen Missbrauchs an (männlichen) Schülern der bis dahin unangefochten als Flaggschiff eines reformpädagogischen Erziehungsstils fungierenden Odenwaldschule stellte sich plötzlich die Frage, ob es sich bei diesen systemisch betriebenen Untaten lediglich um Betriebsunfälle handelte, die mit den pädagogischen Konzepten der Schule nichts zu tun hatten oder ob eben diese Konzepte nicht vielmehr in erheblichem Maße dafür die Verantwortung trugen, dass sich diese Verbrechen überhaupt ereignen konnten. Hatten die Täter um den ehemaligen Schulleiter Gerold Becker möglicherweise gezielt die Spielräume genutzt, die ihnen die reformpädagogische Forderung nach persönlicher Nähe zwischen Lehrenden und Schüler:innen geboten hatte? Mehr noch: Hatte die gewissermaßen zum reformpädagogischen Basisvokabular zählende Vorstellung eines zwischen Lehrenden und Schüler:innen zirkulierenden pädagogischen Eros nicht eine regelrechte Steilvorlage geliefert, hinter der sich die Täter bequem verstecken konnten bzw. die sogar zur Selbstlegitimation ihres Handelns beizutragen imstande war?

Diese Fragen wurden seither eingehend diskutiert. Auf der einen Seite stand der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers, der die Verbrechen an der Odenwaldschule einer „dunklen Seite der Reformpädagogik“ zurechnete und durch detaillierte Aufarbeitung der Geschichte der reformpädagogischen Landerziehungsheime die Kontinuität von Praxen und Diskursen aufzuzeigen versuchte, die – stets vor dem Hintergrund der „Staatsschulen“ als negativer Kontrastfolie – von einer Rhetorik geprägt waren, die durch die Beschwörung von „Nähe“, „Vertrauen“ und „Vorbild“ zu Grenzüberschreitungen geradezu einluden (vgl. Oelkers 2010, 2011, 2012). Auf der anderen Seite wies etwa der Grundschulpädagoge Hans Brügelmann bei aller Betroffenheit doch darauf hin, dass sich der Komplex Reformpädagogik nicht auf Geschehnisse in einigen wenigen Landerziehungsheimen reduzieren lasse, und gab zu bedenken, dass die von Oelkers stark gemachten kontinuierlichen Reformen des staatlichen Schulwesens wohl kaum ohne Impulse „von außen“ – sprich: ohne reformpädagogische Vorbilder – hätten stattfinden können (Brügelmann 2019).

Mochte man in dieser Frage auch zu unterschiedlichen Antworten gelangen, so stand für den weitaus überwiegenden Teil der Erziehungswissenschaftler:innen doch fest, dass der pädagogische Eros als Umschreibung einer zwischen Lehrenden und Schüler:innen waltenden spezifischen Beziehungsqualität mit den Ereignissen an der Odenwaldschule endgültig ausgedient hatte. Dieser Abschied fiel nicht sonderlich schwer, denn bis auf wenige Ausnahmen (vgl. v. Hentig 2010) konnte dieser Begriff schon zuvor kaum noch als adäquater Maßstab für die Beurteilung der Beziehungsdimension in pädagogischen Kontexten gelten (was allerdings nicht bedeutet, dass er in der pädagogischen Ratgeberliteratur nicht weiterhin gerne Verwendung fand [vgl. Largo & Beglinger 2009, 195]). Dass seine Vermeidung keineswegs nur als eindimensionaler Fortschritt zu verstehen ist, betonen Elmar Drieschner und Detlef Gaus (2011), die der „heutigen professionellen Pädagogik“ diagnostizieren, sie spräche „nur ungern über Liebe“ (ebd., 9). „Vielmehr werden vermeintlich psychologisch und soziologisch mehr abgesicherte Begriffe wie Wohlwollen, Wertschätzung, Nähe (in Regulation mit Distanz) und Bindung verwendet. Diese sollen [...] gewissermaßen die Dimension von professioneller Arbeit in der Beziehungsarbeit von Pädagogen betonen“ (ebd.). Dadurch entsteht in den Augen der Autoren eine idealtypische Trennung zwischen einer „Liebe zu Kindern, [die] mit dem privaten, intimen Bereich familialer Erziehung in Verbindung gebracht wird“ und einem „rollenförmig angelegten [Bereich] öffentlicher Beziehung“ (ebd.). Diese Trennung ist in ihren Augen allerdings nicht unproblematisch, denn: „Keine gelingende Erziehungskonstellation, sei sie noch so professionell geplant und gestaltet, kann auf einen rein rollenförmigen Umgang zielen. Lernen, Bildung und Biographieentwicklung sind eben keine ‚Sachen‘, die vor einer Art ‚pädagogischem Gericht‘ einzig mit verteilten Rollen und unter Absehung persönlich-ganzheitlichen Involviertseins verhandelt werden“ (ebd.).

In der Musikpädagogik vollzog sich der Abschied vom pädagogischen Eros nicht ganz so eindeutig und umfassend. Insgesamt lässt sich zwar auch hier diagnostizieren, dass die von Drieschner & Gaus festgestellte Verlagerung der Beziehungsebene weg von der „Liebe“ und hin zu einem professionalisierten Umgang mit Nähe und Distanz auch den überwiegenden Teil des gegenwärtigen musikpädagogischen Schrifttums prägt. In summa lässt sich gewiss sagen, dass die persönliche und emotionale Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler:innen kein Hauptthema des aktuellen musikpädagogischen Nachdenkens ist. So wird im „Handbuch Musikpädagogik“ zwar den „Menschen in musikpädagogischen Arbeitsfeldern“ ein ganzes Großkapitel gewidmet (an dem der Autor dieses Beitrages mit beteiligt ist), doch die Beziehungsqualitäten, die Lehrende in Bezug auf ihre Schüler:innen aufweisen (müssen), werden nur am Rand gestreift. Zwar wird durchaus auf Tugenden wie „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ verwiesen, doch die naheliegende Frage, welche zugrundeliegenden emotionalen Ressourcen notwendig sind, um zur Ausbildung dieser Qualitäten führen zu können, bleibt ausgeklammert. Eben darauf aber hatte seinerzeit Hermann Nohl gezielt, der – was häufig vergessen wird – den Begriff des pädagogischen Bezugs im Zusammenhang mit der sogenannten „Verwahrlosten-Pädagogik“ der 1920er Jahre unter existenzphilosophischen Vorzeichen geprägt hatte. Nohl ging davon aus, dass dort, wo „Menschen nur als Objekte der Justiz oder der Psychiatrie behandelt, wenn nicht gar als ‚unerziehbar‘ ganz aufgegeben wurden“ es „zur ersten und unerlässlichen Voraussetzung“ pädagogischen Handelns gehöre, den anderen Menschen „in seinem ‚verschütteten‘, in seinem Kern also vorhandenen Menschentum“ anzuerkennen (Bollnow 1981, 32f.), was letztlich auf der Fähigkeit zur grundlosen, sich selbst verschenkenden Liebe gründete. Nohls häufig kritisierte Verwendung des Wortes „Liebe“ meint gerade keine überhöhende und kitschige Charakterisierung pädagogischen Handelns, die „zu großartig“ ist, um an die Alltagssorgen von „Durchschnittslehrern“ (Jank, Meyer et al. 1986) anzuknüpfen. Vielmehr bezeichnet „Liebe“ für ihn eine basale Qualität, deren Notwendigkeit sich durch ein quasi-logisches Ausschlussverfahren ergibt. Wenn pädagogisches Handeln im Zusammenhang mit Menschen, die nach außen hin keinerlei zu Wertschätzung oder Anerkennung einladende Verhaltensweisen zu erkennen geben, mehr sein soll als ein bürokratisches Aufbewahren oder institutionelles Verwalten, dann bedarf es zwingend einer Qualität, die in der Lage ist, in Vorleistung zu gehen – und eben diese Qualität kann für Nohl nichts anderes als Liebe sein. Was denn sonst?

Lässt sich also einerseits feststellen, dass nicht nur das erziehungswissenschaftliche, sondern auch das musikpädagogische Schrifttum die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden heute vorwiegend unter dem Gesichtspunkt eines professionalisierten Rollenverhaltens thematisiert und die dadurch entstehende Diskrepanz zum „persönlich-ganzheitlichen Involviertsein“ (Drieschner & Gaus 2011, 9) als letztlich unvermeidbare und nicht lösbare pädagogische Antinomie hinnimmt (vgl. Helsper, Böhme et al. 2001, S. 39–67), so ist doch auffallend, dass es neben diesem

Hauptstrang musikpädagogischer Forschung doch eine Reihe von Beiträgen insbesondere im Bereich der Instrumentalpädagogik gibt, die den Eros-Begriff als Grundlage pädagogischen Handelns entweder direkt aufnehmen (Höfer 2004; Röbbke 2004²) und sogar zum Ausgangspunkt empirischer Forschung machen (Barandun 2018), ihn semantisch neu besetzen (Haefeli 2005) oder für weiterführende Perspektiven in Anspruch nehmen (Rüdiger 2016;). Zählt man noch die jenseits der Instrumentalpädagogik angesiedelten Beiträge von Oberhaus (2007/2016), Vogt (2011) und Piotraschke (2021) hinzu, so lässt sich sagen, dass in der deutschsprachigen Musikpädagogik zwar nicht viel, aber doch immer wieder von Eros gesprochen wird. Noch nicht hinzugerechnet sind hier die durchaus häufigen Nennungen des Begriffs in feuilletonistischen Kontexten, die oft im Zusammenhang mit der Würdigung von musikalischen bzw. musikpädagogischen Lebenswerken herausragender Protagonist:innen (wie etwa Leonard Bernstein³, György Ligeti⁴, Ricardo Muti⁵ oder Lilli Friedemann⁶) stehen und hier durchweg den Charakter von Ehrentiteln haben. Ebenso taucht der Begriff auf, wenn eine unbedingte und kompromisslose Haltung musikpädagogischer Arbeit bezeichnet werden soll, als deren Gegenpol oftmals die als einengend charakterisierten musikpädagogischen Institutionen fungieren. Pädagogischer Eros tritt, so lässt sich bilanzieren, im Musikfeuilleton also nahezu durchweg als positive Qualität in Erscheinung und ist durch die #Me-Too-Debatte nicht wirklich beschädigt worden.

Damit stellt sich erstens die Frage, inwieweit diesen musikbezogenen Sprechweisen und Herangehensweisen eigenständige semantische Potenziale zugrunde liegen, die sich von den Verwendungsweisen in allgemeinpädagogischen Kontexten unterscheiden. Zweitens ist zu prüfen, in welchem Verhältnis die möglicherweise etwas anders gelagerten semantischen Kontexte des musikpädagogischen Sprechens über den pädagogischen Eros zu den Problemlagen stehen, aus denen heraus die Allgemeinpädagogik sich von diesem Begriff gelöst hat. Leben die hochproblematischen Bedeutungsgehalte in ihnen fort? Oder wird mit ihnen möglicherweise auch etwas bewahrt, was durch seine Entsorgung ansonsten vielleicht unbelichtet bliebe?

Diese Fragen geben dem vorliegenden Beitrag seine Form. Zunächst muss es um eine kurze Klärung des Begriffes, um eine Kenntlichmachung der Diskurse, die seine Entstehung und Verbreitung ermöglichten, sowie um die Beantwortung der Frage gehen, in welchem Verhältnis er

² Peter Röbbke spricht allerdings nicht direkt vom pädagogischen Eros, dafür aber von „Charisma“. Die Art und Weise, in der dieser Begriff verwendet wird, entspricht aber in vielerlei Hinsicht den Charakteristika, die dem Erosbegriff in der Musikpädagogik zugesprochen wird (vgl. Abschnitt 2).

³ Wolf-Dieter Peter, in: *Das Orchester* 10/2018.

⁴ Reinhard Schulz, in: *nmz*, 7/2006.

⁵ Hans Jörg Jans, in: *nmz*, 11/2017.

⁶ Gabler, 1993.

zu den Missbrauchsfällen steht, die ihn von Anfang an – und keineswegs erst an der Odenwaldschule – begleitet haben.

Im Anschluss an diese notgedrungen skizzenhafte Darstellung müssen die spezifischen Prägnanzen herausgearbeitet werden, die dem Begriff zuwachsen, wenn er in musikpädagogischen Kontexten verwendet wird. Dabei ist zu diskutieren, ob es sich hier um eine inhaltliche Verlagerung handelt oder nicht doch lediglich um eine Umakzentuierung, an deren Flanken die mit dem Begriff verbundenen Probleme leicht wieder eindringen können. Drittens muss es dann um die Frage gehen, ob und inwieweit sich die vom (musik)pädagogischen Eros fokussierte Beziehungsebene im Musikunterricht (und hier insbesondere im Instrumentalunterricht) fassen lässt, ohne den durch den Begriff möglicherweise mittransportierten Implikationen zu erliegen.

...zum Ersten

Wer mit dem Begriff des pädagogischen Eros nur am Rande vertraut ist, wird möglicherweise davon ausgehen, dass seine Herkunft in der Platonischen Philosophie – genauer: im „Symposion“ und im „Phaidros“ – zu suchen ist. Doch mit dieser Vermutung bewegt man sich bereits auf einer von den Schöpfern des Begriffs gelegten Fährte, die allerdings in die Irre führt. Dass es sich beim pädagogischen Eros um eine „krude Neuerfindung“ (Gaus 2011, 56) bzw. um einen „irreführenden Anachronismus“ (Meyer-Drawe 2012, 130) handelt, zeigt sich bereits an der einfachen Tatsache, dass eine Verbindung des Erosbegriffes mit dem Adjektiv „pädagogisch“ (paidagogikós) in den genannten Texten an keiner Stelle auftaucht (vgl. de Sterke 2023, S. 14–16). Und wenn Platon umgekehrt in der „Politeia“ oder den „Nomoi“ von Erziehung (paideía) spricht, dann wird man den Begriff „Eros“ vergeblich suchen. Sowohl beim „Symposion“ (und hier insbesondere bei den Redebeiträgen des Sokrates und des Aristophanes) als auch beim „Phaidros“ handelt es sich letztlich um allegorische Weisheitslehren, die zwar durchaus einen philosophischen Erkenntnisweg bis hin zur Schau der Ideen (im Symposion: des Schönen und Guten) zum Gegenstand haben. Diesen Weg als Idealtyp eines Erziehungsganges verstehen zu wollen, ist aber unstatthaft. Denn in der Sokrates-Rede im „Symposion“ wird die Frage, wer auf diesem Erkenntnisweg der Lehrende und wer der Lernende ist, auf sehr hintergründige Weise auf den Kopf gestellt. Mögen die Leser:innen zunächst mutmaßen, dass das Lernsubjekt dieser Rede ein schön gestalteter Jüngling ist, dem sich ein älterer, nach Wahrheit und Schönheit strebender Lehrer zuwendet, um sich an ihm „fruchtbar in schönen Reden zu erweisen“ (Platon [210 St.3 A]), so müssen sie bald darauf registrieren, dass Platon/Sokrates die Lehr-Lern-Verhältnisse im weiteren Fortgang des Textes komplett neu justieren. Indem der Ältere merkt, dass der Jüngling, dem seine Zuwendung gilt, mit seiner Schönheit über Spezifika verfügt, die nicht sein persönliches Eigentum sind, sondern Merkmale, hinter denen eine allgemeine Idee des Guten und Schönen steht, an der er teilzuhaben wünscht, wendet er sich vom Einzelfall, der ihm jetzt nur noch als bloßes Abbild einer höheren Idee erscheint, ab und

begibt sich auf einen Weg, an dessen Ende die philosophische Erkenntnis des Guten und Schönen (kalóskagathón) steht. Aus dem ursprünglich Lehrenden ist ein Lernender geworden, der jüngere Schüler spielt im Fortgang des Textes keinerlei Rolle mehr, er war lediglich Ausgangspunkt eines Erkenntnisprozesses, bei dem es an keinem Punkt um Erziehung geht.

Genau das aber wurde dem platonischen Symposion aber unterstellt, als in den beiden Dekaden nach 1900 plötzlich vom pädagogischen Eros die Rede war. Diese Neudeutung, die, wie weiter unten noch genauer zu sehen sein wird, noch von weiteren Missverständnissen getragen war, konnte erfolgen, weil ihr eine weit größere Neudeutung vorangegangen war, die in der Vorrede Kurt Hildebrandts zum Platonischen „Symposion“ (1912) signifikante Gestalt angenommen hatte. Sowohl Platon als auch die von ihm geschaffene literarische Sokrates-Figur erschienen hier plötzlich nicht mehr als dialektische Denker, die im Dialog ihren jeweiligen Gesprächspartnern zu zeigen vermochten, dass die vernunftbasierte Präsenz der Ideen auch in ihnen, wenngleich verschüttet und nur durch „Anamnesis“ wiederzugewinnen, lebendig war. Vielmehr wurde Platon als quasi-prophetischer Geistesführer dargestellt, der in seiner „Akademie“ eine ihm restlos ergebene Jüngerschaft um sich gesellt hatte, deren unbedingte Wahrheitssuche in schroffem Gegensatz zur trüben Realität der attischen Demokratie stand. Bei dieser Stilisierung Platons zum „Führer“ eines verschworenen Männerbundes ging es insgesamt weniger um historische Genauigkeit als vielmehr um eine Verlagerung zeitgenössischen Lebensgefühls in die Antike: Wohl kaum zufällig geschah sie zu einem Zeitpunkt, an dem Stefan George seinen „Kreis“ schuf, aus dem dann die Idee des „heimlichen“ Deutschlands hervorging. Diese Idee von Führerschaft und Gefolgschaft war immer auch mit einer Verbeugung vor der Praxis der antiken Knabenliebe verknüpft, der bereits Friedrich Nietzsche ein Denkmal gesetzt hatte. Alle diese Elemente – Platonmystifikation, George-Bewunderung, Knabenliebe mit Nietzschebezug – finden sich dann auch bei Gustav Wyneken, dessen Buch „Eros“ (1921) die wohl entscheidende theoretische Grundlage für den pädagogischen Eros legte.

Wyneken band in diesem Buch die genannten pseudo-platonischen Referenzpunkte an das Motivarsenal von Reformpädagogik und Jugendbewegung. In „Eros“ legte er die Grundsätze dar, die er in der von ihm mitgegründeten „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ seit 1906 zu realisieren versucht hatte. In Wickersdorf ging es für ihn darum, einen Geistesadel im Sinne Georges heranzuziehen, wobei an die Stelle einer institutionellen Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern⁷ die Bewunderung der Jüngeren für das Vorbild der Älteren treten sollte. Der den Schülern unterstellte Wunsch (gefragt wurden sie freilich nicht), sich die Erzieher zum Vorbild zu nehmen,

⁷ In diesem Abschnitt wird bewusst auf das Gendern verzichtet. Die Geschichte des pädagogischen Eros ist ausschließlich eine Geschichte von Männern. Zwar herrschte in Wickersdorf nominell die Koedukation; die Schülerinnen waren jedoch rein zahlenmäßig weit unterlegen und spielten auch in der Programmatik Wynekens keinerlei Rolle.

wurde dabei als etwas gleichsam Natürliches angesehen und war zu seiner Realisierung nicht auf gelernte Pädagogen, sondern auf Künstler, Philosophen und Schriftsteller angewiesen, die Kraft ihrer „Persönlichkeit“ imstande waren, zu faszinieren und einen Bund mit den Jüngeren einzugehen. Freilich waren diese Verbindungen auch in Wickersdorf auf Formen der Institutionalisierung angewiesen:

„In der Freien Schulgemeinde war der Pädagogische Eros in den Kameradschaften institutionalisiert, man sprach von ‚Führerschaft‘ und ‚Gefolgschaft‘. Der Führer war dem von ihm auserwählten Jungen ein Vorbild. In der ‚Geburtsstätte des neuen Menschentums‘, wie man Wickersdorf auch emphatisch umschrieb, stellte er den ‚Träger des Geistes‘ dar, weihte sich völlig dem ‚höheren Leben‘ und blieb seinen Jugendträumen treu. Indem er diese wieder zu Leben erweckte, entkam – wie sich Wyneken ausdrückte – die so heftig nach ‚Leben‘ verlangende Jugend dem ‚seelischen Tod‘. Der Führer in der Freien Schulgemeinde verstand es, die Liebe des ‚edlen‘ Knaben zu gewinnen und zu behalten. Er war dem Jungen jeden Tag, jede Stunde Leitfigur. In ihm verkörperte sich das Ideal der noch unverdorbenen tapferen Knabenseele, er war der ‚mythische Held‘ der ‚edlen Knabenseele‘. Als ‚nie versiegender Quell von Jugendlichkeit‘ brachte er neues geistiges Leben in die avantgardistische Erziehungsgemeinschaft von Wickersdorf“ (Maasen 2016, S. 78).

Ein Blick auf den Lehrkörper in Wickersdorf zeigt, dass es hier durchaus Persönlichkeiten gab, denen die von Wyneken geforderte Vorbildrolle zuzutrauen war. Wir treffen auf Namen wie den Musiktheoretiker und Klavierpädagogen August Halm, auf den späteren Verlagsgründer Peter Suhrkamp und den Reformpädagogen Martin Luserke, der maßgeblich zur Etablierung der später so selbstverständlich gewordenen Theater-AGs an Schulen beitragen sollte. Aber auch wenn sich der pädagogische Eros in diesen Fällen ausschließlich als geistige Vorbildstellung realisierte, so verband Wyneken mit diesem Begriff doch immer auch eine innig-emotionale Verbindung, die durchaus körperliche Berührungen zwischen Lehrern und Schülern beinhalten durfte. In „Eros“ zitiert er in diesem Zusammenhang aus Nietzsches Schrift „Menschliches-Allzumenschliches“:

„Die erotische Beziehung der Männer zu den Jünglingen‘, sagt Nietzsche, ‚war bei den Griechen in einem unseren Verständnis unzugänglichen Grade die notwendige einzige Voraussetzung aller männlichen Erziehung [...]; aller Idealismus der Kraft der griechischen Natur warf sich auf jenes Verhältnis, und *wahrscheinlich sind junge Leute niemals wieder so aufmerksam, so liebevoll, so durchaus in Hinsicht auf ihr Bestes (virtus) behandelt worden*“ (Wyneken 1921, 49, Hervorhebung im Original).

Und im selben Zusammenhang heißt es:

„Dem Knaben kann kein größeres Glück zuteil werden, als den richtigen Führer zu treffen, dem er sich anvertrauen kann. Der Mann, der seine Sehnsucht versteht, dem er seine Liebe schenken kann, weil er Liebe von ihm ausstrahlen fühlt, der ihm sein Herz öffnet, ihn an seinem Leben teilhaben läßt, der ihm Symbol eines höheren, göttlicheren Lebens wird“ (Wyneken 1921, 49).

Im Unterschied zu seinen Kollegen hat Wyneken die körperliche Dimension des Eros in Wickersdorf immer wieder praktiziert. Seine Liebschaften zu Schülern waren zwar mit Sicherheit nicht „stilprägend“ für die „Freie Schulgemeinde“, wurden aber anscheinend doch geduldet. Im Unterschied zu Gerold Becker, der sein pädophiles Netzwerk an der Odenwaldschule in weitgehender

Heimlichkeit und unter dem Deckmantel reformpädagogischer Überzeugungen ausbaute, war Wyneken ein programmatischer „Überzeugungstäter“ (Lautmann 2016, V), der sein Handeln weder zu verbergen suchte, noch später vor Gericht, als er sich dem Vorwurf der Unzucht mit Minderjährigen ausgesetzt sah, leugnen sollte. Ein wesentlicher Teil seiner Selbstlegitimation bestand in der scharfen Unterscheidung zwischen einer erotischen und einer sexuellen Körperlichkeit. „Pädagogischer Eros“, so betont er sowohl in „Eros“ als auch vor Gericht immer wieder, hat nichts mit Sexualität, sei sie hetero- oder homosexuell, zu tun – und wer das nicht verstehe, habe vom Geist von Wickersdorf nichts begriffen (vgl. Maasen 2016, 142–145). Dazu passte es auch, dass er sich Unterstützung von Vorkämpfern einer Legalisierung von Homosexualität strikt verbat (vgl. Maasen, 181f.). Die Diskussion um den „pädagogischen Eros“ war in seinen Augen

„ein ethisches und pädagogisches [Problem] und kein medizinisches, psychologisches oder juristisches [...]. Die Frage der Sexualnot gleichgeschlechtlich Empfindender, die Frage der Rechtlosigkeit ihres Trieblebens [...], so dringend ihre Neureglung an sich sein mag, liegen außerhalb des Interessenkreises dieser Schrift; und es würde ein völliges Mißverständnis ihres Sinnes und ein Mißbrauch ihrer Bemühungen sein, wenn man sie in den Kampf um jene Fragen hineinziehen und zu Zwecken jenes Kampfes benutzen wollte“ (Wyneken, Eros, S. 24f.).

Ob es hier möglicherweise doch auch um den Versuch ging, die verbotene Homosexualität durch stilistische Überhöhungen und den Rückgriff auf die Antike gleichsam durch die Hintertür legitimationsfähig zu machen – ein Versuch, bei dem Vorkämpfer einer Homosexuellen-Anerkennung womöglich eher geschadet hätten –, lässt sich nicht mit Sicherheit entscheiden. Fest steht allerdings, dass Wyneken über genügend literarische Referenzpunkte verfügte, die seine Position zu untermauern vermochten. Anders formuliert: Er konnte sein Handeln an einen Diskurs binden, der auch unabhängig von seiner Person Bestand hatte.

Die Begeisterung für die Knabenliebe an Platon und hier insbesondere am „Symposion“ festmachen zu wollen – eine Bezugnahme übrigens, die die Apologeten des pädagogischen Eros mit vielen ihren Kritiker:innen eint (vgl. de Sterke 2023, 10f.) –, geht freilich eklatant am antiken Text vorbei. Zwar spricht Sokrates, wenn er in seiner Rede von seiner Begegnung mit der Priesterin Diotima erzählt, durchaus davon, dass der nach Wahrheit strebende Ältere zunächst einen „schönen Körper lieben“ müsse (Platon [210 St.3 A]). Doch hier handelt es sich nicht um eine Stufe, die notwendigerweise zu durchschreiten ist, um zur Ideenschau zu gelangen, sondern um einen bloßen Ausgangspunkt, der hinter sich gelassen werden muss. Platon und Sokrates nehmen auf die Knabenliebe Bezug, weil sie eine verbreitete und selbstverständliche Alltagspraxis war, und nicht um sie zu idealisieren. So wie im Höhlengleichnis die Höhlenbewohner zunächst nichts als die ihnen vertrauten und für real gehaltenen Schatten sehen, von denen sich dann einige abwenden, um zum Licht zu streben, so bezeichnet die Liebe zu schönen Körpern im „Symposion“ ein primäres Gefangensein im Irrtum, der in dem Moment hinter sich gelassen wird, in dem sich der

wahrhaft Liebende der Idee des Schönen und Guten zuwendet und in der geistigen Schau dieser Idee das eigentliche Ziel des Eros erkennt.

Auf die Irrtümer in der Geschichte des pädagogischen Eros hinzuweisen, hat an dieser Stelle nicht primär philologische Gründe. Vielmehr stellt sich im Angesicht der zahlreichen Fehlerhaftigkeiten und Verrenkungen, die mit der Entstehung des Begriffs verbunden waren, die Frage, wieso ihm überhaupt eine so lange Lebensdauer beschieden sein konnte. Fragwürdige Platon-Rezeption und George-Kult sind nicht unbedingt tragfähige Elemente, die erklären könnten, warum dieser Begriff in der Geschichte der Nachkriegspädagogik noch eine Rolle spielen konnte.

Eine Antwort, die auch für die Frage nach einem spezifisch musikpädagogischen Eros wichtig sein wird, liegt wahrscheinlich in der hochgradigen semantischen Offenheit des Wortes „Liebe“. Durch sie war es möglich – ob bewusst oder unfreiwillig sei dahingestellt –, die Liebe des pädagogischen Eros und die Liebe des pädagogischen Bezugs bei Hermann Nohl bis zur Unkenntlichkeit ineinander zu verschränken (Nohl selber scheint sich keine Mühe gemacht zu haben, dieser Verschränkung entgegenzuwirken). Oder negativ formuliert: es war kaum möglich, zwischen ihnen sauber zu trennen. Diese semantische Offenheit ist das Erbe einer sprachgeschichtlichen Entwicklung, die sowohl für das deutsche Wort „Liebe“ als auch für die romanischen Sprachen bezeichnend ist (vgl. Zifonun, 2006). Unter sprachwissenschaftlicher Perspektive lässt sich sagen, dass sich Liebe im ersten nachchristlichen Jahrtausend mehr und mehr zu einem „Polysem“ entwickelt hat, zu einem Begriff also, der unterschiedliche Bedeutungen umfasst, deren innerer Zusammenhang keineswegs eindeutig ist und philosophischer oder theologischer Reflexion bedarf. Liebe kann erotisches Verlangen, die (lebenslange) Passion für einen anderen Menschen (vgl. Fromm 1956/2024, Luhmann 1982), Freundschaft, Mildtätigkeit, elterliche Fürsorge sowie Begeisterung für Gegenstände (wie beispielsweise Musik) umfassen. Das war im antiken Griechisch und Latein anders: Im Griechischen gibt es mit der fürsorgenden Mildtätigkeit (*agapé*), der Freundschaft (*phília*), der Elternbindung (*storgé*), der beständige Liebe (*Prágma*) und eben dem Éros eigenständige Bezeichnungen, die, wie leicht zu sehen ist, gänzlich unterschiedlichen Wortstämmen entspringen; einen diese Begriffe umfassenden Sammelbegriff gab es nicht. Diese Wortprägungen mit dem einheitlichen Wort „Liebe“ zu übersetzen, gibt es von ihnen aus betrachtet keinen Anhaltspunkt. Eben das geschieht aber – aus welchen Gründen auch immer – in der christlichen Ära: So übersetzt Martin Luther das berühmte Dreigestirn des ersten paulinischen Korintherbriefs (griechisch: *Pístis*, *Élpsis*, *Agapé*, lateinisch: *Fides*, *Spes*, *Caritas*) mit „Glaube, Hoffnung, *Liebe*“, und die deutschen Bibelleser:innen wissen nicht genau, von welcher Art Liebe hier eigentlich gesprochen wird (vgl. 1. Kor. 13,1).

Man kann diese Vereinigung unterschiedlicher Bedeutungen unter einem gemeinsamen Oberbegriff einerseits als versteckten Hinweis darauf betrachten, dass zwischen den derart in Verbindung gesetzten Worten ein versteckter metaphysischer Zusammenhang bestehen muss.

Ebenso kann man hier aber auch exemplarisch beobachten, was Ludwig Wittgenstein im Sinne gehabt haben mochte, als er im §109 der „Philosophischen Untersuchungen“ davon sprach, dass Sprache „verhexen“ kann bzw. als er in §116 dafür plädierte, die Wörter „von ihrer metaphysischen [...] wieder auf ihre alltägliche Verwendung“ zurückzuführen (Wittgenstein 2003). Geht man von einer metaphysischen Einheitsbedeutung des Wortes Liebe aus, so entsteht das Problem, eine unterschwellige Verbindung zwischen verschiedenen Bedeutungen konstruieren zu müssen, die aber durch nichts als das umgreifende Wort selbst gestiftet wird.⁸ Diese Verbindung kann theologisch hergestellt werden – wenn z.B. Papst Benedikt XVI. in seiner Enzyklika „Deus Caritas Est“ Liebe als Begriff zu fassen versucht, dessen unterschiedliche semantische Felder durch eine sie umschließende Bedeutung zusammengehalten wird (Linguisten würden von einem „Monosem“ sprechen) (Benedikt XVI. 2005). Ebenso kann sie aber auch, was weit problematischer ist, praktiziert werden, ohne die Verwirrungen und Probleme, die mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlichster semantischer Konnotationen verbunden sind, zu reflektieren. Eben das geschieht in Hartmut v. Hentigs Ausführungen über die „Elemente der Erziehung“ (2010), die höchstwahrscheinlich den finalen Endpunkt der erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf den pädagogischen Eros bedeuteten.

Jürgen Oelkers hat auf den Kontext dieses Textes hingewiesen (Oelkers 2012, 7f.). Nur wenige Wochen vor dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule, im Januar 2010, hatte v. Hentig im überfüllten Weißen Saal des Neuen Schlosses in Stuttgart – eingeführt durch den damaligen Kultusminister Helmut Rau, der ihn als „epochalen Pädagogen“ begrüßte (ebd., 8) – einen Vortrag gehalten, an dessen Ende, so Tanjev Schulz in der Süddeutschen Zeitung, „sich die 400 Zuhörer samt Minister von den Stühlen [erhoben]“, um einem Mann zu „huldigen“, der sich als „radikaler Aufklärer“ und „unerbittlicher Irritator“ „an den Verhältnissen reibt“ (Schulz, zit. nach Oelkers 2012, 8). Zwei Monate später war derselbe Redner plötzlich eine *Persona non grata*. Weil er sich nicht nachdrücklich genug von den Verbrechen seines Lebensgefährten Gerold Becker distanziert hatte und sich selbst zum Opfer einer Medienkampagne stilisierte, war er von

⁸ Dies lässt sich in musikpädagogischer Hinsicht exemplarisch an Ulrike Höfers Aufsatz „Pädagogischer Eros – Grundsatzüberlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht“ (Höfer 2004) beobachten. Der Beitrag lässt zwar das Bemühen erkennen, den unterschiedlichen Semantiken des Wortes Liebe durch einen Rückgriff auf die griechische Unterscheidung zwischen „Éros“, „Phília“ und „Agapé“ Geltung zu verschaffen. Allerdings verbindet die Autorin die zunächst voneinander getrennten Begriffe sogleich wieder: Indem sie von einem „Dreiklang der Liebe im Unterricht“ spricht (Höfer, 7), verwandelt sie eigenständige Wortstämme in zueinander komplementäre und von einem übergeordneten Dritten beherrschte Teilmglieder. Éros, Philía und Agapé verschränken sich gleichsam notwendig zu einem umfassenden Liebesbegriff, der den platonischen Eros, Nohls pädagogischen Bezug, Pestalozzis pädagogische Liebe und noch zahlreiche andere Referenzautoren konfliktfrei zusammenzubinden beansprucht.

einem Moment auf den anderen zum Inbegriff einer nun plötzlich als fehlgeleitet apostrophierten Reformpädagogik mutiert.

Weder dieser Absturz noch die Frage, ob die gegen v. Hentig gerichteten Vorwürfe stichhaltig waren oder nicht, sollen hier weiter erörtert werden. Interessant ist allerdings die Frage, wieso ein ohne Zweifel gebildetes Publikum im Januar 2010 einen Vortrag als eine „reinigende Messe“ (Schulz, zit. nach Oelkers 2012, 8) empfinden konnte, in dem sich die unterschiedlichsten Spielarten von „Liebe“ zu einem trüben Cocktail vermischten und damit die Frage hätten provozieren müssen, ob in der stillschweigenden Vermengung eines Polysems zu einem diffusen Monosem nicht bereits – auch ohne Kenntnis konkreter Missbrauchsfälle – ein gewaltiges Potenzial für fragwürdigste Selbstrechtfertigungen pädagogischen Handelns steckte.

In diesem Vortrag entfaltete v. Hentig zehn elementare Wesensmerkmale der Erziehung. Oelkers hat ihn einer vernichtenden Kritik unterzogen, die leider stellenweise unsachlich und wenig hilfreich ist (so besitzt die Aussage, so etwas könne „nur jemand sagen, der selbst keine Kinder hat“, keinerlei Erkenntniswert und klingt eher nach persönlicher Abrechnung als nach ernsthafter Auseinandersetzung [ebd.]). Interessanterweise streift er bei seiner Auseinandersetzung eben jene Aspekte nur am Rande, die die empfindlichste Stelle des Textes, nämlich den Umgang mit dem Wort „Liebe“, berühren. Dies zeigt sich vor allem an den Elementen 3 und 4. Zum dritten Element („Zuwendung und Zuneigung: Die Liebe zu Kindern“) führt v. Hentig folgendes aus:

„Dass man Kinder mögen muss, um ihr Erzieher sein zu können, wird leicht dahergeredet. Man erspart sich damit die Einsicht, wie viel mehr dieses ‚Mögen‘ sein muss als die Abwesenheit von Unlust und Ungeduld oder bloßes Aushalten aus Pflicht. Es muss eine Freude an ihrer Lebhaftigkeit und zunehmenden Freiheit, Neugier auf ihren Wandel, Wohlgefallen an ihrer Wohlgestalt einschließen – und von daher eine Bereitschaft, mit ihnen zu teilen, zu rechten, zu leiden, zu fantasieren, die Zeit zu vergessen, längst Bekanntes neu zu entdecken. Eine solche – nun wage ich das Wort – Liebe zu Kindern erleichtert dem Erzieher seine Aufgabe nicht nur, sie fordert Opfer von ihm, die nur dann taugen, wenn er sie gern bringt. Früher hat man das den ‚pädagogischen Eros‘ genannt. Diesen Gott hat Platon in die Erziehung eingeführt; Pestalozzi lässt den ‚Drang zum Erziehen‘ aus der Elternliebe entstehen. Bei beiden – Platon und Pestalozzi – bedarf es keiner Verbergung der Natürlichkeit des hier waltenden Gefühls. Noch Eduard Spranger kann unbefangen sagen, es werde ‚im Idealfall‘ erwartet, dass jeder echte Erzieher etwas von ‚pädagogischer Liebe‘ in sich trage, und diese sei mehr als ein Klima oder ein Medium der Zuneigung – sie sei eine Form der ‚persönlichen Liebe‘. Unsere aufgeklärte Gesellschaft ist in diesem Punkt kleinmütig. Sie blickt misstrauisch auf jede Zärtlichkeit und errichtet fürsorgliche Schutzvorkehrungen gegen den scheuen Gott. Athene und Telemachos, Wilhelm Meister und Mignon, Kapitän Vere und Billy Budd lässt sie nur in der Literatur zu“ (v. Hentig 2010).

Die Tatsache, dass v. Hentig den Begriff des pädagogischen Eros hier nicht direkt verwendet, sondern darauf hinweist, dass man das von ihm Beschriebene „früher“ so genannt habe, darf nicht zu dem Schluss verleiten, dass er inhaltlich auf Distanz geht. Im Gegenteil. Der Textausschnitt ist so konzipiert, dass einer „aufgeklärten“ und „kleinmütigen“ Gegenwart eine frühere Zeit

gegenübergestellt wird, in der es „keiner Verbergung der Natürlichkeit des hier waltenden Gefühls“ bedurfte. Was einstmals „pädagogischer Eros“ genannt wurde, ist für v. Hentig also ein uneingeschränkt positiver Orientierungspunkt, mit dem die aktuelle Pädagogik in seinen Augen leider nichts mehr anzufangen weiß.

Es soll keine altphilologische Erbsenzählerei sein, wenn man darauf aufmerksam macht, dass die Behauptung, Platon habe „diesen Gott [...] in die Erziehung eingeführt“, in doppelter Hinsicht falsch ist. Diese Aussage führt nicht nur drastisch vor Augen, dass v. Hentig das platonische „Symposion“ wohl bestenfalls vom Hörensagen kannte, sondern nimmt – ganz im Stile Wynekens – Platon für eine Zielsetzung in Haftung, die letztlich auf eine bewusste Verschleierung und Vermengung unterschiedlichster Liebessemantiken hinausläuft. Zum einen, darauf wurde schon hingewiesen, gibt es, auch und gerade an Platons eigenen Schriften gemessen, keinen Anhaltspunkt, das „Symposion“ als Text zu lesen, in dem es um Erziehung geht. Zweitens aber, und das wiegt schwerer, besteht eine Pointe der zentralen Rede des Sokrates im Symposion ja gerade in dem Nachweis, dass Eros *kein* Gott ist, sondern lediglich ein Mittler sein kann. Denn wäre er ein Gott, so könnte er nicht ein Bestreben nach Vollendung verkörpern, er wäre ja bereits vollendet. Als Mittler ist er hingegen auf ein Ziel ausgerichtet, an dem er gerade noch nicht teilhat. Indem Eros die begeisterte Suche des wahrheitsliebenden (aber eben noch nicht wahrheitsbesitzenden) Menschen verkörpert, wird auch die Beziehung zwischen den erfahreneren und unerfahrenen Partnern auf den Wahrheitsbesitz gelenkt. Es geht nicht primär um die Beziehung zwischen ihnen, die v. Hentig und Wyneken als Liebesbeziehung beschreiben, sondern um ein Drittes, dem sich die Partner anzunähern versuchen. Diese Verlagerung des Erotischen von der intimen Zweierbeziehung auf ein Ziel, das die Wahrheitssuchenden mit Enthusiasmus erfüllt, ist das Kernstück des Symposions und wird durch die Stilisierung des Eros zum Gott geradezu ins Gegenteil verkehrt.

Aber damit nicht genug: Indem dem platonischen Eros im zitierten Textausschnitt nun noch Pestalozzis „Elternliebe“ beigelegt wird, ruft v. Hentig einen weiteren Bezugspunkt auf, der sich mit der Argumentationsrichtung des platonischen Symposions nun aber in keiner Weise verbinden lässt. Lässt man einmal beiseite, dass auch Elternliebe nichts „Natürliches“ ist, sondern immer auch ein soziokulturelles Konstrukt, so ist doch vor allem anzumerken, dass sie sich vom Platonischen Eros insofern grundlegend unterscheidet, als sie auf Bindungen *innerhalb* der alltäglichen Lebenswelt zielt, an der die zum Schönen und Guten strebenden Weisheitssuchenden gerade kein Genüge finden dürfen. Elternliebe, so könnte man mit dem Höhlengleichnis argumentieren, gibt es – ganz wie die geschlechtliche Liebe – auch in der Welt der Schatten und Abbilder, der Eros hingegen weist den Weg zum Urbild.

Diese beiden zueinander kaum kompatiblen Formen der Liebe sollen nach v. Hentig nun eine pädagogische Haltung bezeichnen, die sich von einem bloßen „Mögen“ unterscheidet. Was das konkret bedeutet, geht über die im ersten Absatz des Zitats genannten Kriterien („Freude an [der]

Lebhaftigkeit [der Kinder] und zunehmenden Freiheit, Neugier auf ihren Wandel, Wohlgefallen an ihrer Wohlgestalt“) deutlich hinaus. Denn würde es mit diesen Kriterien sein Bewenden haben, so müssten die literarischen Vorbilder nicht genannt werden, die die „aufgeklärte“ Gesellschaft angeblich nur in Romanen und Erzählungen, nicht aber in der Wirklichkeit duldet. Die drei Literaturbeispiele, die v. Hentig im letzten Abschnitt des Zitats nennt, führen jedoch weit weg sowohl von der Semantik der Elternliebe als auch vom Eros Platons, sondern besitzen allesamt eine deutlich (homo)erotische Konnotation. Inwiefern ausgerechnet Goethes Mignon, die von Wilhelm Meister aufgrund ihres knabenhaften Aussehens zunächst nicht zweifelsfrei als Mädchen erkannt wird, mit ihrer unerwiderten Liebe zu Wilhelm (bei dessen Heirat mit Natalie sie an gebrochenem Herzen sterben wird) ein literarisches Anschauungsstück für pädagogische Liebe darstellt, muss v. Hentigs Geheimnis bleiben. Wie in Herman Melvilles Roman „Billy Budd“ gibt es neben der Semantik knabenhafter Reinheit auch bei Goethe eine unterschwellige erotisch-sexuelle Dimension, von der sich fragen lässt, wie sie sich zur Elternliebe Pestalozzis, aber auch zur platonischen Liebe des Symposions verhält.

Dass das Aufrufen dieser Dimension kein bloßes Versehen ist, sondern von v. Hentig sehr bewusst intendiert worden sein muss, zeigen die einleitenden Charakterisierungen des vierten Elements („Erziehung als Vorleben: Der Erzieher als Vorbild“), das direkt an die gerade behandelte Passage anschließt:

„Wer liebt, will für den anderen so schön, so klug, so mutig sein wie nur irgend möglich. Er sieht sich mit den Augen des anderen – mit dessen Bedürfnissen, Erwartungen, Idealen. Dies ermöglicht ihm etwas zu sein, was man getrost für das stärkste Element der Erziehung halten darf, ein Vorbild. Ein Vorbild ist man nicht durch Vollkommenheit rundum, man ist es durch das, was dem anderen zu seiner Vervollkommnung fehlt. Man ist es vollends, wenn man zeigt, wie einer ‚so‘ wird, wie er sein möchte und noch nicht ist. Das Vorbild soll ermutigen; es sagt: ‚Dies ist möglich, wenn du...‘“ (v. Hentig 2010).

Man mache die Probe und lese den ersten Satz, indem man statt „Wer liebt“, die Worte „Wer verliebt ist“ einsetzt. In dieser Form würde der Satz wohl von jedem unterschrieben werden. Aber nur in dieser (denn dass liebende Eltern für ihre Kinder „schön“ sein wollen, kann wohl kaum als Regel gelten...).

Was v. Hentig genau bewogen hat, diese auf Erotik (und letztlich auch Sexualität) abzielenden semantischen Felder aufzurufen, muss wohl im Dunkeln bleiben: kaum leugnen lässt sich allerdings, dass der pädagogische Eros mit diesem semantischen Pasticcio eine Weite erfährt, die vielfältigen Formen der Grenzüberschreitung – von übergriffigen Berührungen bis hin zu handfestem sexuellem Missbrauch – Tür und Tor öffnet. Diese Weite kann auch durch die immer wieder eingestreuten Bekenntnisse kaum noch reguliert werden, in denen v. Hentig betont, dass es in Lehrer-Schüler-Verhältnissen selbstverständlich immer um die Wahrung und Achtung der persönlichen Integrität auf Seiten der Schutzbefohlenen gehen muss. Einmal derart freigelassen, ist

die erotisch-sexuelle Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehung kaum wieder einzufangen. Ist der Bereich der pädagogischen Liebe erst einmal in dieser Umfänglichkeit exponiert, so ist auch genug Potenzial für Selbstlegitimationen jeglicher Art vorhanden.

Dass der pädagogische Eros nach dieser gänzlich aus der Zeit gefallenen Re-Vitalisierung des Wnyekenschen Eros-Buches trotz gelegentlicher Apologeten⁹ eigentlich nur noch auf den Index verbotener pädagogischer Begriffe gesetzt werden konnte, dürfte sich von selbst verstehen – gäbe es nicht die Musik und die Musikpädagogik, die ihn durch eine durchaus eigene Semantik bis in unsere Zeit am Leben hält.

...zum Zweiten

Der zentrale Unterschied des musikpädagogischen Sprechens über den pädagogischen Eros besteht – im Verhältnis sowohl zur reformpädagogischen Lehrer-Schüler-„Erotik“ als auch zur Liebe des pädagogischen Bezugs im Sinne Nohls – in der Tatsache, dass Eros hier erst in zweiter Linie der Beziehung und zunächst vor allem dem Gegenstand gilt, um von dort dann wieder auf die Beziehung zurückzuwirken. Diese Konnotation findet sich in feuilletonistischen Zusammenhängen ebenso wie in philosophisch verbrämten Erfahrungs- und Bekenntnisberichten (z.B. Höfer 2004) als auch in im engeren Sinne wissenschaftlichen Kontexten. Sie kann daher mit Fug und Recht als eine semantische Leitdifferenz angesehen werden, durch die sich der musikpädagogische Umgang mit dem Begriff deutlich von den Verwendungsweisen in den bislang erörterten Kontexten abhebt.

Dass es hier nicht lediglich um einen x-beliebigen Sachbezug geht, der sich auch auf andere Fachgegenstände übertragen ließe, hängt damit zusammen, dass das, was Wyneken als Kennzeichen des Eros herausgestellt hatte – das liebende und begehrende Werben eines Älteren um einen noch unerfahrenen Jüngeren –, nun mit entsprechenden Modifikationen mit dem Gegenstandsgebiet selbst verschmolzen erscheint. Musik wird, wie wir bereits bei Oberhaus beobachten konnten, als Leidenschaft verstanden, die die eigene Ausübung ebenso antreiben kann wie das auf sie bezogene Lehren und Vermitteln, durch das andere Menschen befähigt werden, an dieser Leidenschaft teilhaben zu können. Der pädagogische Eros erscheint also nicht als etwas, das einem jeweils gelehrten Fachgegenstand – im Sinne bloßer Vermittlungsfreude – noch hinzuaddiert werden müsste: er vollzieht vielmehr eine Bewegung des Werbens, Verführens und Begeisterns, die in der Sache selbst angelegt zu sein scheint.

⁹ Für Rüdiger Lautmann bleibt „der Platz des Eros in Bildungsprozessen [...] auf der pädagogischen Agenda“ (Lautmann 2016, VI).

Diese semantische Prägung ist kein Eigentum einzelner Autor:innen, sondern muss als ein gewissermaßen vorgespurtes Diskursfeld begriffen werden, dessen Rillen zu stets erneuter Benutzung einzuladen scheinen. So heißt es etwa über Leonard Bernsteins „pädagogische[n] Eros“:

„Er glaubte an die gute Wirkung von Musik auf Menschen und wollte deshalb, dass schon Kleinkinder mit Musik gleichsam infiziert werden sollten. Deshalb engagierte er sich für ‚Young People’s Concerts‘, deshalb seine bis heute sehenswerten Fernsehsendungen, in denen er Studenten oder jedwedem Publikum Musik erklärte.“ (Peter 2018).

Das der Musik und indirekt auch Bernstein zugeschriebene „Infizieren“ steht in einer unverkennbaren Nähe zur Metapher der „Ansteckung“, die Brigitta Barandun zur Geltung bringt, wenn sie als Kennzeichen des pädagogischen Eros die Tatsache nennt, dass „die Schülerinnen und Schüler durch die [musikbezogene] Begeisterung und leidenschaftliche Hingabe der Lehrkraft angezogen werden, diese wirkt wie ein Sog, ansteckend, faszinierend und enthusiastisierend“ (Barandun, 2018, 132). In beiden Metaphern erscheinen die Adressat:innen der erotisch-musikalischen Leidenschaft als eher passive Objekte: Der Eros „macht“ etwas mit ihnen. In ganz ähnlicher Weise wird auch der pädagogische Eros des Dirigenten, Komponisten und Skispringers Anton Zapf als eine Bemühung charakterisiert, die dazu führt, dass „auch bisher von der klassischen Musikkultur unbehelligte Menschen *zur Musik gebracht werden*“ (Lichtinger, 2009, Hervorhebung: W.L.).

Bei dieser Verlagerung des pädagogischen Eros (weg von der Beziehung hin zum Gegenstand, der dann seinerseits beziehungsstiftend wirkt) handelt es sich um keine grundsätzlich andere Konnotation des Begriffs, wohl aber um eine Akzentverlagerung, die alles in allem deutlich näher am platonischen Begriffsverständnis angesiedelt ist als es bei den Pseudoplatonikern Wyneken und v. Hentig der Fall ist. In der Tat spricht vieles dafür, Platons Erosbegriff eher mit „Begeisterung“ oder „Enthusiasmus“ als mit „Liebe“ zu übersetzen (vgl. Bösel 2008, S. 161) und ihn als ein „gegenseitige[s] Wohlwollen durch Teilhabe an einem *gemeinsamen Dritten*“ zu verstehen (Uhle 2011, 90–91), wobei dieses Dritte im Falle der Musik eben kein austauschbarer Gegenstand ist, sondern etwas, das selbst auf derartige Teilhabe hin ausgelegt ist (das unterscheidet die Musik von einem Gegenstand wie z.B. Chemie, für den man sich zwar begeistern kann, der aber als Gegenstand selbst nichts mit Begeisterung zu tun hat).

Auffallend ist, dass viele Autor:innen, die von einem musikbezogenen pädagogischen Eros sprechen, unter Teilhabe zumeist ein vertikal vermitteltes Geschehen verstehen (eine Ausnahme bildet Rüdiger 2016¹⁰). (Musik)pädagogischer Eros wird als „Besitz“ eines herausgehobenen

¹⁰ Unter Rückgriff auf die Rede des Aristophanes im „Symposion“ wird Eros von Wolfgang Rüdiger als entscheidendes Movens jeglicher Musikvermittlung begriffen, wobei es hier gerade nicht um die ein-dimensionale Übernahme einer durch die Lehrkraft gestifteten Begeisterung geht, sondern um die Freilegung einer Dimension, die „verschiedene Menschen und Musiken unterschiedlichster Zeiten und Kulturen zueinander führen möchte“ (Rüdiger 2016, S. 8).

Menschen dargestellt, dessen Leidenschaft zum Gegenstand sich durch eben diesen Gegenstand auf andere Personen überträgt, ohne dass diese etwas aktiv dazu tun müssten. Dazu passt, dass gerade in eher feuilletonistischen Kontexten der pädagogische Eros zumeist als ein Kennzeichen präsentiert wird, das wenigen und auserwählten Persönlichkeiten vorbehalten zu sein scheint. So wird der Nachruf auf die Improvisationspädagogin Lilli Friedemann deutlich von der Differenz zwischen „Wenigen“ und „Vielen“ beherrscht:

„*Vielen* Pädagogen und Pädagoginnen gelingt es kaum, etwas beizubringen, mögen sie noch so viel wissen oder sogar das Erziehen auf der Hochschule gelernt haben. *Andere wenige* wecken toten Stoff zum Leben, erschließen neue Welten und Fähigkeiten. Da springt ein Funke über. Bei Lilli Friedemann zum Beispiel. Das Porträt der im Dezember 1991 im Alter von 85 Jahren verstorbenen Musikpädagogin ist mehr als ein Nachruf; es ist ein Versuch zu beschreiben, was ihren pädagogischen Eros ausgemacht hat“ (Gabler 1993, Hervorhebung W.L.).

Hier klingt zudem noch etwas an, was sich auch in anderen musikbezogenen Verwendungsweisen des Eros-Begriffs erkennen lässt: eine Geringschätzung für formalisierte Didaktik. Der pädagogische Eros wird als ein Geschehen charakterisiert, das anscheinend aus sich selbst heraus Vermittlung zu leisten imstande ist und durch eine institutionalisierte Pädagogik („Erziehen[lernen] auf der Hochschule“) möglicherweise sogar behindert wird. Um das Auseintreten von individuell-biografischem musikpädagogischem Impuls und lähmenden Institutionen zu charakterisieren, bemüht sogar ein musikpädagogischer Fachvertreter wie Karl Heinrich Ehrenforth den Begriff, um mit seiner Hilfe eine Haltung der Hingabe zu bezeichnen, die „resignierend scheitern [kann], wenn die Aura, der Geist und die Zielvorgaben der Institution permanent dagegenstehen. Das Gefühl des wachsenden Fremdwerdens im eigenen Beruf lähmt den pädagogischen Eros. Haltung und Job trennen Welten“ (Ehrenforth 2016). Entscheidend ist an einer derartigen Aussage nicht die Tatsache, dass Institutionen in der Tat motivationale Lähmungen bewirken können – wer würde das bestreiten? –, als vielmehr der Umstand, dass als Gegenstück dieser Hemmung der pädagogische Eros bemüht wird.

Wenn es zutrifft, dass mit pädagogischem Eros in Bezug auf Musik und Musikpädagogik primär ein sachbezogener Enthusiasmus gemeint ist, der im Unterschied zu anderen Sachbezügen dadurch charakterisiert ist, dass der Gegenstand selbst die Eigenschaften des Anstiftenden und Soghaften (Barandun) bereits in sich trägt, dann stellt sich die Frage, ob und inwieweit durch diese Verlagerung zugleich auch die semantische Vieldeutigkeit behoben ist, die, wie zu sehen war, entsteht, wenn man mit pädagogischem Eros vor allem die Liebe der Lehrenden zu den ihnen anvertrauten Schüler:innen meint. Bewegt man sich, solange man den Eros primär mit der Sache verbindet, in einem vergleichsweise sicheren Gelände, das vor Missbrauch und Übergriffigkeit schützt oder werden die bislang aufgezeigten semantischen Mehrdeutigkeiten unterschwellig weitergeführt und am Ende sogar noch potenziert?

Um diese Frage zu beantworten, möchte ich im Folgenden etwas näher auf die bereits erwähnte empirische Studie von Brigitta Barandun eingehen, die den Titel „Wie Begeisterung sich zeigt“ trägt (Barandun 2018). Mir geht es hierbei in keiner Weise um beckmesserische Kritik an einer verdienstvollen Dissertation. Vielmehr möchte ich darauf aufmerksam machen, auf welche Weise bestimmte semantische Konnotationen des Erosbegriffs sich – möglicherweise unbeabsichtigt – auch dort einnisten können, wo dieser nicht als Liebe, sondern als Enthusiasmus und Begeisterung gefasst wird.

Die auf der Grundlage der „Grounded Theory Methodology“ konzipierte instrumentalpädagogische Studie lässt sich von der grundsätzlichen Überlegung leiten, dass die „Begeisterung der Lehrkraft“ für die Musik „das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf eine nicht genau bekannte Weise beeinflusst und ihnen in einer positiven Weise zuträglich sein könnte“ (ebd., 16). Begeisterung wird analog zum philosophischen Begriff des Enthusiasmus verwendet, der seinerseits als Analogon zum Erosbegriff ausgewiesen wird (ebd. 125). Enthusiasmus und Eros zeichnen sich der Autorin zufolge „beide durch ein Sehnen und Begehren aus – im hiesigen Kontext nach Musik und der Beherrschung des gewählten Instruments oder des Gesangs – von welchem beide, Lehrkraft wie Lernende ergriffen sind“ (ebd., 123). Trotz dieser zweiseitigen, auf Lehrkraft und Schüler:in zugleich abzielende Kennzeichnung fokussiert die Autorin in ihrer Studie ausschließlich die Frage, „ob und wie die Begeisterung *der Lehrkraft* [im Instrumentalunterricht] eine Rolle beim erfolgreichen Lernen spielt“ (ebd., 29, Hervorhebung: WL)). Das „Sehnen und Begehren“, von dem beide Seiten der Dyade „ergriffen“ sind, wird also konzeptuell an Merkmale der Lehrperson gebunden: Deren Begeisterung wird als das auslösende Moment der beiderseitigen Ergriffenheit verstanden.

Was sich rein methodisch als legitime Eingrenzung des Forschungsgegenstandes rechtfertigen ließe – alle Facetten von Begeisterung lassen sich im Rahmen einer empirischen Untersuchung nun einmal nicht abhandeln –, erweist sich bei näherem Hinsehen als eine gravierende vorab getroffene inhaltliche Festlegung, durch die „Begeisterung“ bzw. „Enthusiasmus“ einseitig als vertikales, von der Lehrkraft auf die Schüler:innen übergehendes Geschehen konzeptualisiert wird. Diese im Hintergrund wirkende Überzeugung, die durch eine Reihe philosophischer Referenzautor:innen theoretisch legitimiert wird, bestimmt denn auch die zentralen methodischen Entscheidungen: Das Sample der Autorin besteht ausschließlich aus Personen, die sich im Laufe ihrer instrumentalen Lerngeschichte durch die Begeisterung ihrer jeweiligen Lehrperson haben begeistern lassen. Die naheliegende Frage, ob es nicht vielleicht auch Fälle gibt, in denen deren Enthusiasmus sich nicht überträgt bzw. sogar zu gegenteiligen Reaktionen führt, wird durch den methodischen Hinweis beantwortet, dass sich „nicht-begeisternde Begeisterung“ „schwerlich erforsch[en]“ lasse (ebd., S. 49). Entscheidend an dieser Aussage ist nicht so sehr der Umstand, dass

sich ihr inhaltlich durchaus widersprechen lässt¹¹, als vielmehr die Tatsache, dass das methodische Argument hier eine Perspektive stabilisiert, die im Vorhinein feststeht und durch die empirische Forschungsarbeit nur noch bestätigt werden kann: Bereits die Forschungsfrage, „wie Begeisterung sich zeigt“, wird getragen von einer Theorie des Eros/Enthusiasmus, die davon ausgeht, dass Begeisterung ein Geschehen ist, welches durch die Lehrkraft ausgelöst und auf die Schüler:innen übertragen wird.

Auch wenn die Autorin in einem eigenen Kapitel auf die Gefahren aufmerksam macht, die mit dieser Begeisterung einhergehen können – Stichpunkte sind u.a. „Überforderung“, „Einen-gung“, „Abhängigkeit“ sowie „Druck und Spannung“ –, so tragen diese Aspekte doch deutlich den Charakter von Kollateralschäden: durchweg werden sie von Gesprächspartner:innen thematisiert, die an den Lehrenden, die diese negativen Aspekte bewirken, zugleich die „Intuition“, das „emotionale Berührtsein“, die „ruhige Aufmerksamkeit“, den „unbedingten Glauben an die Lernenden“ und vieles Positive mehr thematisieren. Allein deshalb ist es im Rahmen dieser Studie auch nahezu ausgeschlossen, die Möglichkeit zu thematisieren, dass Abhängigkeiten, die durch den pädagogischen Eros induziert wurden, in Übergriffigkeiten münden können. Bereits durch die Samplebildung, bei der nur Lehrkräfte berücksichtigt werden, welche die Interviewpartner:innen auch noch im Rückblick als positiv prägend charakterisieren, sind derartige Fälle wenn nicht undenkbar, so doch zumindest unwahrscheinlich.

Dass die Einzelergebnisse der Studie dann zahlreiche der oben genannten Eigenschaften des musikpädagogischen Erosbegriffs bestätigen, ist weniger ein Hinweis darauf, dass es den Eros in dieser Form tatsächlich „gibt“, als vielmehr ein deutliches Zeichen dafür, dass sowohl die interviewten Gesprächspartner:innen (bei denen es sich interessanterweise mehrheitlich um Profimusiker:innen handelt) als auch die Autorin in den vorgespurten Bahnen dieses Begriffs denken, wahrnehmen und sprechen. Die Aussage etwa, dass sich bei vielen Lehrkräften eine „*Eigenart des Unterrichts* äußert, die formale didaktische, methodische und pädagogische Maßstäbe teilweise oder ganz außer Kraft setzt“ (ebd., 218, Hervorhebung im Original), ist implizit von einer Dichotomie von Enthusiasmus und Didaktik getragen, die nur gelingen kann, wenn Didaktik von Vornherein einseitig als „systematisch aufgebaute“ Methodik konzeptualisiert wird, die sich „vorwiegend an Wissen, dokumentierter Erfahrung und Forschung“ orientiert (ebd., 226). Von einem derart verstandenen Didaktikbegriff kann dann relativ leicht gesagt werden, dass er

¹¹ Warum könnte man sich nicht für Aussagen offenhalten, in denen die Interviewten eine Begeisterung ihrer Lehrkraft zwar wahrnehmen, sich von ihr aber unberührt zeigen (eine Erfahrung, die vielen instrumentalpädagogischen Berufsanfänger:innen durchaus bekannt sein dürfte)? Dafür bräuchte es aber ein Sample, das sich nicht von Vornherein auf Interviewpartner:innen beschränkt, die sich durch ihre Lehrkräfte haben begeistern lassen.

„durch die begeisterte Lehrkraft teilweise oder ganz außer Kraft gesetzt [wird], denn sie findet eigene Wege, ihre Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu bewegen und zu neuen Fähigkeiten und Erkenntnissen zu führen. Trotz der unbestrittenen Bedeutung eines didaktisch-methodischen Vorgehens lehrt auch die begeisterte Lehrkraft erfolgreich“ (ebd.).

Wenn Enthusiasmus und Didaktik einerseits derart polar gegenübergestellt werden und andererseits die oben genannten Kollateralschäden vermieden werden sollen, ist es nicht nur naheliegend, sondern regelrecht zwingend, dass der „begeisterten Lehrkraft“ am Ende der Studie noch ein Moment des Reflexiven hinzugefügt werden muss. Barandun modelliert – nun allerdings ohne empirische Unterfütterung – das Konstrukt der „besonnenen enthusiastischen Lehrkraft“, die

„sich in der Kunst der Balance zwischen affektivem und kognitivem Vorgehen [übt], sie lebt einerseits ihre Begeisterung und sie weckt andererseits eine feine innere Stimme in sich selbst, welche sie immer wieder hinterfragen lässt, ob das, was sie tut, im Sinne ihrer Lernenden ist und nicht zuletzt, ob ihr Tun auch ihr selbst zuträglich ist.“ (ebd., 239)

Entscheidend an diesem Versöhnungsversuch ist vor allem die Tatsache, dass das Moment des reflexiven Hinterfragens hier theoretisch als ein bloßes Addendum gefasst wird, das zum Eros der Begeisterung noch hinzutritt, ohne ihn selbst zu verändern. Das postulierte Idealkonstrukt lautet also: Enthusiasmus + Besonnenheit. Wie immer man den Aussagegehalt einer derartigen Formel beurteilen mag – sie lässt sich durchaus als Rückkehr zu den von Jank, Meyer & Ott gebrandmarkten „Merkmallisten“ der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ begreifen –, bleibt in Bezug auf das Thema dieses Beitrags doch vor allem festzuhalten, dass das hier praktizierte „Sowohl...als auch“ den Eros/Enthusiasmus als Inbegriff einer vertikal weitergegebenen Begeisterung unverändert lässt und ihm lediglich ein – anscheinend als wesensfremd gedachtes – Moment des Reflexiven beigesellt, das ihn zwar kanalisiert, seine zentralen Eigenschaften aber unverändert lässt. Dies führt dazu, dass auch der Eros der besonnenen begeisterten Lehrkraft weiterhin als unbedingte, werbende und verführende Kraft einer auf vertikale Weitergabe angelegten Vermittlungssituation begriffen wird, die dann auch das emotionale Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:in dominiert. In der Kennzeichnung dieses Verhältnisses fällt die Autorin – bzw. auch ihre Interviewpartner:innen – in einen Darstellungsmodus zurück, der sich hinsichtlich seiner Wortwahl kaum vom Duktus Gustav Wynekens unterscheidet:

„Die Begeisterung der Lehrkraft zeigt sich im großen Hingezogensein der Schülerinnen und Schüler zu derselben, denn es ist ihre Leidenschaftlichkeit in Bezug auf die Musik, die die Lernenden fast magisch anzieht und eine Art von Verliebtheit erzeugt. Die Verliebtheit äußert sich hier in der Anbetung, ja Vergötterung der Lehrperson, welche durch den Enthusiasmus und die künstlerische Fähigkeit der Lehrkraft ausgelöst wird. Die enthusiastische Lehrkraft und die Anziehung und Faszination einer solchen Lehrkraft bewirken eine fast grenzenlose Bewunderung und Offenheit der Schülerinnen und Schüler ihr gegenüber“ (ebd., S. 126).

Wie es sich für eine qualitativ-rekonstruierende Arbeit gehört, bemüht sich die Autorin dem Anspruch zu genügen, die begeisternde Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in zunächst nur zu beschreiben und nicht zu bewerten. Doch selbst wenn die hier beschriebenen Beziehungsqualitäten allein deskriptiv wären, so bliebe doch festzuhalten, dass wenn nicht die Autorin, so doch die von ihr befragten Personen ihren Lernweg in den Bahnen eines „zeugenden“ Eros beschreiben, der sich von einer Lehrperson auf die Schüler:innen überträgt. Mit anderen Worten: die Wahrnehmung und Beschreibung der Befragten ist von einem vertikal verstandenen Enthusiasmus geprägt, der auf ihrer Seite Qualitäten wie „grenzenlose Bewunderung“ und „Verliebtheit“ auslöst. Angesichts der vielen verwandten Motive, die sich in anderen Texten zum (musik)pädagogischen Eros auffinden lassen, dürfen diese Zustände nicht als essentialistische Qualitäten, sondern eher als Bestandteile eines vorgeordneten Diskurses (im Foucault'schen Sinne) begriffen werden, der sowohl das Wahrnehmen und Handeln als auch das Sprechen der Befragten im Griff zu haben scheint. Deutlich zeigt sich hieran, dass es sich beim pädagogischen Eros um keine rein „mentalistische“ Konzeption handelt, sondern – um es mit Andreas Reckwitz zu formulieren – um eine kulturelle Wissensordnung, bei der Praktiken und Diskurse „zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände“ (Reckwitz 2008, 201f.) darstellen.

Wir sehen also, dass die oben festgestellte Verlagerung des (musik)pädagogischen Eros von der Beziehungs- auf die Sachebene unversehens zur Beziehung zurückkehrt und in diesem Zuge die semantischen Mehrdeutigkeiten, die für den pädagogischen Eros stilbildend waren, fort schreibt. Der Sonderweg eines primär sachbezogenen musikpädagogischen Eros katapultiert sich fast wie von selbst, ohne dass dies vermutlich bewusst intendiert worden wäre, in die Bahnen einer diffusen Liebessemantik zurück.

...und zum Letzten?

Die bislang hinzugezogenen Textstellen zeigen, dass sich die musikpädagogische Fassung des pädagogischen Eros – so man ihr eine begriffliche Eigenständigkeit zubilligen möchte – von drei Axiomen leiten lässt: Erstens erscheint er als ein Phänomen, das sich mehr oder minder zwingend auf andere Personen überträgt. Zweitens wird mit ihm das Augenmerk ausschließlich auf den Enthusiasmus der Lehrkraft gelenkt, die, indem sie ihre Begeisterung im Unterricht zur Entfaltung bringt, die Schüler:innen an ihr teilhaben lässt, woraus dann Lern- und Entwicklungsprozesse auf der Sachebene erwachsen, welche – im Guten wie im Schlechten – mit einer verstärkten persönlichen Bindung an die Lehrkraft einher gehen. Und drittens wird Begeisterung als etwas beschrieben, das mit der Unterrichtssituation selbst nur mittelbar verbunden ist: Die Lehrenden „besitzen“ sie und bringen sie in der Unterrichtssituation zur Geltung, aber sie wird durch die Situation selbst

nicht verändert. Unterricht bedeutet für die Schüler:innen: Teilhabe an einer Begeisterung, die (noch) nicht die ihre ist.

Es ist deutlich zu sehen, dass dieses Verständnis des pädagogischen Eros strukturell eng an das Format der Meisterlehre gebunden ist und somit für instrumentalpädagogische Unterrichtssituationen sicherlich von größerer Relevanz ist als für den schulischen Musikunterricht, was den Befund erklären könnte, dass gerade instrumentalpädagogische Autor:innen immer wieder auf ihn zurückgreifen. Man kann aber gerade an den Interviewausschnitten in Baranduns Studie deutlich erkennen, dass die vertikal-einseitige Form der Begeisterungsübertragung letztlich insofern ein gemeinsam getragenes Geschehen ist, als der Enthusiasmus der Lehrenden in den rückwärtigen Schüler:innen-Interviews immer wieder als Inspirationsquelle und Faktor von hoher biographischer Relevanz ausgewiesen wird. Indem die ehemaligen Schüler:innen ihrer Überzeugung Ausdruck verleihen, dass dieser Enthusiasmus eine wesentliche Ursache für ihre Motivation und ihre Lernentwicklung darstellte, wird die Einseitigkeit und Eindimensionalität der Übertragung auch von ihrer Seite bestätigt und gutgeheißen.

Konsequent vernachlässigt bleiben damit zwei Aspekte: Zum einen wird der naheliegende Gedanke ausgespart, dass Begeisterung unerwidert bleiben kann und die Lehrkraft zu spüren bekommt, dass ihrem musikalischen Enthusiasmus mit Unverständnis begegnet wird (derartige Stimmen können bei Barandun allein schon aufgrund der Sample-Bildung nicht zu Wort kommen). Zum anderen bleibt unbearbeitet, dass ja auch Schüler:innen mit einer eigenständigen Begeisterung für Musik und Instrument in den Unterricht kommen können, die allerdings nicht unbedingt mit der Begeisterung der Lehrkraft identisch sein muss, ja dieser mitunter sogar entgegenstehen mag.

Beide Aspekte weisen darauf hin, dass Begeisterung, verstanden als ein in den Unterricht mitgebrachter Besitz der Lehrenden, nicht nur zu einseitigen Formen der Machtausübung führt, in deren Gefolge es dann – und zwar keineswegs nur zufällig – zu Übergriffigkeiten und emotionalen Abhängigkeiten kommen kann, sondern unter Umständen auch den Aufbau tragfähiger Beziehungen nachhaltig zu erschweren vermag. So ist es durchaus keine Seltenheit, wenn Studierende der Instrumentalpädagogik im Rahmen ihrer ersten Unterrichtsversuche die zunächst möglicherweise verstörende Erfahrung machen, dass ihre Begeisterung für „ihr“ Instrument und dessen Literatur von den Schüler:innen nicht sofort erwidert, ja womöglich als befremdend oder gar belustigend wahrgenommen wird. Dass eben diese Schüler:innen durchaus begeisterungsfähig sein könnten, wird zunächst nicht wahrgenommen, weil die Artikulation einer derartigen Begeisterung eines Lern- und Erfahrungsraumes bedürfte, in dem sie auf entsprechende Resonanz stieße.

Für die Etablierung eines derartigen Raumes ist die musikalische Begeisterung der Lehrkraft ein möglicherweise notwendiger, aber keineswegs hinreichender Faktor. Ebenso wichtig wäre eine Weitung und Schärfung der Aufmerksamkeit für die Lerngegenstände und Lernweisen, die

in den Schüler:innen Begeisterung auszulösen vermögen. Der Hinweis mag trivial erscheinen, dass für eben diese gegenseitige Integration von Schüler:innen, Lerngegenstand und Lehrendenhandeln seit Johann Friedrich Herbart der Begriff des didaktischen Dreiecks zur Verfügung steht (vgl. Herbart 1804/1997, 49). Allerdings kann dieses Dreieck weder in seiner Urform noch in seinen vielfältigen modernen Erweiterungen eine Antwort auf die Frage geben, in welchem Verhältnis die zu entdeckende Begeisterungsfähigkeit der Schüler:innen zu der vorgängigen Begeisterung der Lehrkraft für „ihren“ Gegenstand steht. In einer deskriptiven Rekonstruktion instrumentalpädagogischer Professionalisierung wäre mithin genauer zu untersuchen, ob und inwieweit die Suche nach dem, was die Schüler:innen musikalisch begeistert bzw. begeistern könnte, zu Anschlüssen an die Begeisterung der Lehrenden führen kann, um diese von dort aus möglicherweise zu transformieren. Im Unterschied zur „besonnenen begeisterten Lehrkraft“ bei Barandun, bei der zwei im Grunde voneinander unabhängige Qualitäten lediglich aufaddiert werden, wäre zu prüfen, inwieweit die Suche nach dem, was bei Schüler:innen Begeisterung auslöst, mit der eigenen Begeisterung der Lehrenden in Beziehung treten kann und auf sie zurückzuwirken vermag. Und es müsste im Anschluss daran überlegt werden, ob nicht genau diese Suche im Laufe eines Unterrichtsverhältnisses dann selbst zum Gegenstand einer – nun im engeren Sinne zweiseitigen – Begeisterung werden kann, die nicht mehr allein den neu erschlossenen musikalischen Inhalten gilt, sondern ebenso auch dem Prozess der gemeinsamen Suche.

Auch hier wäre dann jener Übersprung von der Sache auf die Beziehung festzustellen, der für den Begriff des musikpädagogischen Eros leitend ist. Da sich diese Begeisterung aber immer auch auf die gemeinsame Suche erstrecken würde, bliebe sie an ein Moment der Reflexivität gebunden, wodurch ein einseitiges Sich-Überlassen an die dionysische Macht des Eros weitaus schwieriger wäre als bei einem Unterricht, dessen Selbstverständnis einseitig auf die Begeisterung der Lehrkraft fokussiert ist.

Eine derart wachsende Begeisterung für die gemeinsam hervorgebrachten Unterrichtsgegenstände wäre ein Boden, für den der häufig leicht aseptisch anmutende Begriff der „Wertschätzung“, nach dessen zugrundeliegenden emotionalen Ressourcen eingangs gefragt wurde, eine angemessene Bezeichnung sein könnte. Wertschätzung träte einer um Professionalisierung bemühten Lehrkraft aber nicht als normatives Sollen gegenüber, sondern ergäbe sich aus der gemeinsamen Suche nach begeisternden Momenten, die am Ende dann selbst zum Gegenstand geteilter Begeisterung werden könnte.

Für einen Unterricht, in dessen Zentrum eine derart gemeinsame Suche stünde, wäre der Begriff des pädagogischen Eros in seiner strikten Vertikalität und Einseitigkeit sicher nicht mehr adäquat. Aber auch Hermann Nohls „pädagogischer Bezug“ griffe zu kurz, da in ihm vor allem die Vorleistung (in Gestalt der „liebenden“ Lehrperson) und nicht der Prozess thematisiert wird, der diesen Bezug Realität werden lässt.

So wenig zu erwarten steht, dass der pädagogische Eros dem musikalischen Feuilleton künftig abhandeln kommen wird, so viele Gründe sprechen doch dafür, dass die musikpädagogische Praxis und eine von ihr ausgehende wissenschaftliche Musikpädagogik von ihm endgültig Abstand nehmen sollten. Und zwar nicht, weil sie den Enthusiasmus und die Begeisterung ausblenden sollen, die von der Musik auf die Dyade von Lehrkraft und Schüler:innen einwirkt und deren Beziehung mitformen kann, sondern weil sie diese Begeisterung immer auch als Konsequenz einer reflexiven Suche begreifen lernen müssen, die durchaus von Momenten des Noch-nicht-Begeisternden begleitet sein kann.

Literatur

- Barandun, Brigitta (2018): *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*, Münster: Waxmann.
- Benedikt XVI. (2005): Enzyklika „Deus Caritas Est“. Online verfügbar: https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/de/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Bloch, Ernst (1985/1959): *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bösel, Bernd (2008): *Philosophie und Enthusiasmus. Studien zu einem umstrittenen Verhältnis*, Wien: Passagen-Verlag.
- Bollnow, Otto F. (1981): Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 1, S. 31–37. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141437 - DOI: 10.25656/01:14143
- Brügelmann, Hans (2019): Weder schwarz noch weiß, in: *Frankfurter Rundschau*, 23.1.2019. Online verfügbar unter: <https://www.fr.de/wissen/weder-schwarz-noch-weiss-11439094.html> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2016): Sich öffnen, damit die Musik Raum gewinnen kann. Auf der Suche nach einer musikalischen Bildungsidee“, in: *nmz* 3. Online verfügbar unter: <https://www.nmz.de/bildung-praxis/paedagogik-vermittlung/sich-oeffnen-damit-die-musik-raum-gewinnen-kann> (zuletzt aufgerufen am 30.12.2024)
- Fromm, Erich (1956/2024). *Die Kunst des Lebens*. Berlin: Ullstein.
- Gabler, Barbara (1993/2015): *Pädagogischer Eros*. Lilli Friedemann, Musikpädagogin, 1906-1991, in: *UNTERSCHIEDE*, Bd. 6; Nachdruck in: Lilli Friedemann Stiftung <https://www.lilli-friedemann-stiftung.de/paedagogischer-eros-2/> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Gaus, Detlev & Drieschner, Elmar (2011): *Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung?*, in: Detlev Gaus & Elmar Drieschner (Hrsg.), *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 7–26.
- Helsper, Werner; Böhme Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien im Transformationsprozeß zwischen exklusiver Bildung*

- und höherer Volksschule. Rekonstruktionen zur Schulkultur I (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 13), Opladen: Leske und Budrich.
- Hentig, Hartmut von (2010): Die Elemente der Erziehung. Ethos der Erziehung: Der Streit um die Reformpädagogik. Blätter für deutsche und internationale Politik, Mai. Online verfügbar unter: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2010/mai/die-elemente-der-erziehung> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Herbart, Johann Friedrich (1804/1997): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Dietrich Benner (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik (Band 1: Ausgewählte Texte), Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hildebrandt, Kurt (1912): Platons Gastmahl. Neu übertragen und eingeleitet von Kurt Hildebrandt, Leipzig: Meiner.
- Höfer, Ulrike (2004): Pädagogischer Eros. Grundsatzüberlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht, In: *üben & musizieren* 2, S. 6–10.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem offenen Konzept des Musikunterrichts, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 7)*, Laaber: Laaber, S. 87–131. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24947/pdf/AMPF_1986_Band_7_Jank_Meyer_Ott_Zur_Person_des_Lehrers.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024) URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249476 - DOI: 10.25656/01:24947
- Haefeli, Anton (1998): Vom musikpädagogischen Eros. Die Kunst das Musiklehrern lieben zu lernen, Aarau: Hbs Nepomuk.
- Jans, Hans Jörg (2017): Verdi ist der Musiker meines Lebens, in: nmz 11. Online verfügbar unter: <https://www.nmz.de/politik-betrieb/musikleben/verdi-ist-der-musiker-meines-lebens> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Largo, Remo & Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München [u.a.]: Piper.
- Lautmann, Rüdiger (2016): Im Zwielficht: der ‚pädagogische Eros‘. Geleitwort zur Neuausgabe von Thijs Maasen: Pädagogischer Eros, Hamburg: Männerschwarm-Verlag, S. I-VI.
- Lessing, Wolfgang & Stöger, Christine (2018): Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern, in: Michael Dartsch, Anne Niessen & Christine Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxmann, S. 132–142.
- Lichtinger, Jörg (2009): Zwischen Orchestergraben und Sprungschanze. Dirigent, Komponist und Skispringer: Anton Zapf im Porträt, in: nmz 12. Online verfügbar unter: <https://www.nmz.de/zwischen-orchestergraben-und-sprungschanze> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Luhmann, Niklas (1982): Liebe als Passion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maasen, Thijs (2016): Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickrersdorf. Hamburg: Männerschwarm-Verlag.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Nohl, Hermann (1957/1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Vittorio Klostermann.

- Meyer-Drawe, Käte (2012): Liebe ist ein schönes Wort, in: Werner Thole, Meike Baader et al. (Hrsg.), Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Leske & Budrich, S. 129–137.
- Oberhaus, Lars (2007): Neues vom Musikpädagogischen Eros. (Un)zeitgemäße Betrachtungen zur ‚Musiklehrerpersönlichkeit‘ anhand verschiedener Musiklehrerrollen im Film, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM). Online verfügbar unter: <https://www.zfkm.org/07-Oberhaus.pdf> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Oberhaus, Lars (2016): Nicht ganz mein Tempo! Zur Inszenierung von Instrumentallehrkräften im Film, in: üben & musizieren 5, S. 22–26.
- Oelkers, Jürgen (2010): Eros und Herrschaft: Ein anderer Blick auf die Reformpädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/Bielefelddef.pdf> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, Jürgen (2012): Nähe und Unmittelbarkeit: Theorien zum pädagogischen Eros. Online verfügbar unter: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-0000-00004628b74e/Kreuzlingen_RPdef.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Peter, Wolf-Dieter (2018): Leonard Bernstein: Der Charismatiker, in: Das Orchester 10. Online verfügbar unter: <https://dasorchester.de/artikel/bernstein-der-charismatiker/> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Piotraschke, Maximilian (2022): Gefühle im Musikunterricht, Diss. Rostock. Online verfügbar unter: https://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000002815/rosdok_derivate_0000200908/Piotraschke_Dissertation_2022.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Platon: Symposion. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl, in: Platons Werke, Stuttgart 1855. Online verfügbar unter: <http://opera-platonis.de/Symposion.pdf> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, in: Herbert Kalthoff; Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Röbke, Peter (2004): Pädagogik und Charisma, in: üben & musizieren 2, S. 18–23.
- Rüdiger, Wolfgang (2016): Zum Begriff der Musikvermittlung und zu den Beiträgen dieses Bandes, in: Wolfgang Rüdiger (Hrsg.) Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes (Edition Das Orchester). Mainz: Schott, S. 7–17.
- Schulz, Reinhard (2007): Der Klang der Unschärfe. György Ligeti im Alter von 83 Jahren gestorben, in: nmz 7. Online verfügbar unter: <https://www.nmz.de/menschen/portraits/die-klarheit-der-unschaerfe> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)
- de Sterke, Edwin J. (2023): Wie Wölfe Lämmer lieben. Warum der sogenannte ‚pädagogische Eros‘ sich nicht auf Platon berufen kann, in: Wolfgang Rother (Hrsg.), Liebe und Hass, 1. Teil,

- Connexus 6/1. Publikationen der fortgeschrittenen Forschenden und Lehrenden der Universität Zürich, S. 8–31. <https://doi.org/10.24445/conexus.2023.06.001>
- Uhle, Reinhard (2011): Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht, in: Detlev Gaus & Elmar Drieschner (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85–101.
- Vogt, Jürgen (2011): Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film. In: Manuel Zahn & Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): Lehr-Performances. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.127–143.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen (1953). Frankfurt: Bibliothek Suhrkamp.
- Wyneken, Gustav (1921): Eros. Lauenburg: Adolf Saal
- Zifonun, Gisela (2006): Eros und Agape, Amor und Caritas. Deutsche Digitale Bibliothek. Kultur und Wissen online. Online verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/H4XZT2FHRK2IUX7GSXFRA7FB23PG6XEK> (zuletzt aufgerufen am 15.12.2024)