

Øivind Varkøy

# Warum Musik?

Zur Begründung des Musikunterrichts  
von Platon bis heute

aus dem Norwegischen übersetzt  
und ergänzt von Stefan Gies

unter Mitarbeit von Hanne Fossum

## Impressum

Originaltitel: *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*  
© Gyldendal Norsk Forlag AS 2015. Alle Rechte vorbehalten.

Redaktion: Ralf Schilling  
Umschlaggestaltung: Marinas Werbegrafik, Innsbruck  
Layout und Satz: Georg Toll, tollmedia, Innsbruck  
Druck: Printvit Sp. z o.o. Długoleka, Polen

HI-S7914  
ISBN 978-3-86227-248-8  
ISMN 979-0-50239-494-3

1. Aufl. A<sup>1</sup> 2016  
© Helbling 2016, Innsbruck · Esslingen · Bern-Belp  
Alle Rechte vorbehalten

[www.helbling.com](http://www.helbling.com)

Dieses Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen wie Fotokopie, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien sowie für Übersetzungen – auch bei entsprechender Nutzung für Unterrichtszwecke in Netzwerken und Intranets.

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	<b>5</b>
<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>KAPITEL 1</b>	<b>11</b>
<b>Schon die alten Griechen ...</b>	<b>11</b>
„Das Musische“	11
Platon	14
Aristoteles	21
<b>KAPITEL 2</b>	<b>25</b>
<b>Zum Lobe Gottes</b>	<b>25</b>
Musik in der frühchristlichen Kirche	25
Das Mittelalter	27
Renaissance, Humanismus und Reformation	29
Der pädagogische Realismus des 17. Jahrhunderts	30
<b>KAPITEL 3</b>	<b>32</b>
<b>Fortschritt und Vernunft</b>	<b>32</b>
Das Zeitalter der <i>Aufklärung</i>	32
Jean-Jacques Rousseaus pädagogisches Denken	33
Immanuel Kants Ästhetik	35
<b>KAPITEL 4</b>	<b>42</b>
<b>Zwischen Neigung und Pflicht</b>	<b>42</b>
Der Neuhumanismus	42
Friedrich Schiller	42
Johann Wolfgang Goethe	44
Johann Heinrich Pestalozzi	45
Hans Georg Nägeli	45
Friedrich Fröbel	45
<b>KAPITEL 5</b>	<b>47</b>
<b>Musik und der Sinn des Daseins</b>	<b>47</b>
Das Musikverständnis der Romantik	47
Arthur Schopenhauer	49
<b>KAPITEL 6</b>	<b>52</b>
<b>Das Wesen des Musikalischen</b>	<b>52</b>
Rudolf Steiners Musikverständnis	52

<b>KAPITEL 7</b>	<b>55</b>
<b>Wandertouren, Zeit- und Kulturkritik</b>	55
Abkehr von den Idealen der Elterngeneration	55
<i>Jugendbewegung und Jugendmusikbewegung</i>	58
<b>KAPITEL 8</b>	<b>66</b>
<b>Blindes Musizieren und Kritik des Musikanten</b>	66
Theodor W. Adorno	66
<b>KAPITEL 9</b>	<b>70</b>
<b>Die Meister und ihre Ideen</b>	70
Die Beständigkeit holistischer Konzepte	70
<b>KAPITEL 10</b>	<b>77</b>
<b>Philosophy of Music Education</b>	77
Amerikanische Diskussionsbeiträge aus jüngerer Zeit	77
<b>KAPITEL 11</b>	<b>89</b>
<b>Zur Legitimierung der ästhetischen Fächer</b>	89
Diskussionsbeiträge aus Skandinavien	89
<b>KAPITEL 12</b>	<b>97</b>
<b>Die Überwindung des Musischen</b>	97
Versuche einer Neubestimmung der Musikpädagogik in Deutschland	97
Exkurs: Wilhelm von Humboldt und die deutsche Bildungstradition	104
Musikalische Bildung als Verständige Musikpraxis	105
<b>KAPITEL 13</b>	<b>108</b>
<b>Die Bildungsdebatte als Kampf um Werte</b>	108
Welchen Wert hat musikalische Bildung?	108
<b>KAPITEL 14</b>	<b>118</b>
<b>Der Eigenwert musikalischer Erfahrung</b>	118
Was heißt schon Vernunft?	123
Der Eigenwert musikalischer Erfahrung als Handlung	125
<b>Quellen- und Literaturverzeichnis</b>	<b>129</b>
<b>Personenregister</b>	<b>132</b>
<b>Die Autoren</b>	<b>134</b>

# Vorwort

„Warum Musik?“ („Hvorfor musikk?“) erschien auf Norwegisch erstmals 1993 beim Verlag Ad Notam Gyldendal, Oslo. Im Jahre 1996 brachte der Runa Förlag eine schwedische Übersetzung auf den Markt. Es folgten in den Jahren 1997 und 2015 zwei jeweils überarbeitete Neuauflagen der norwegischen Fassung. Ich bin stolz und dankbar, dass das Buch nun auch auf Deutsch vorliegt. Danken will ich zuerst meinem deutschen Kollegen und Freund Stefan Gies, Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Dresden, der den Text nicht nur aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt, sondern einzelne Abschnitte auch inhaltlich bearbeitet hat, um sie für den deutschsprachigen Leser leichter verständlich werden zu lassen. Stefan Gies hat den Text darüber hinaus aber auch mit Originalbeiträgen ergänzt. Beigesteuert hat er den Abschnitt über Emile Jaques-Dalcroze in Kapitel 9 sowie das Kapitel 12 mit deutschen Beiträgen zur Debatte um die Legitimation musikpädagogischer Bemühungen aus jüngerer Zeit.

Danken möchte ich auch der mir in Freundschaft verbundenen Kollegin Hanne Fossum, außerordentliche Professorin für Musikpädagogik an der Fachhochschule Oslo und Akershus für ihre wertvolle Hilfe bei der Durchsicht des deutschen Textes. Nicht zuletzt gilt mein Dank dem Helbling Verlag, ohne den dieses Projekt nicht möglich geworden wäre.

Oslo, im Dezember 2016

ØIVIND VARKØY

# Einleitung

Menschen, die beruflich mit Musik zu tun haben – vor allem Musikpädagogen, aber auch ausübende Musiker – beklagen sich immer wieder über das mangelnde Verständnis, das von ihrer Umgebung dem Wert ihrer Arbeit entgegengebracht wird. Die Musikpädagogik will die reiche bildungstheoretische Tradition zur Begründung der Daseinsberechtigung von Musik als Gegenstand von Unterricht und Erziehung aufzeigen. Schon in der Vergangenheit haben sich viele Menschen über die Bedeutung der Musik für das menschliche Dasein den Kopf zerbrochen und sind dabei zu immer noch lesenswerten Lösungen gelangt. Denn die Beschäftigung mit der Geschichte hilft uns, Argumente und Positionen, wie sie nicht zuletzt in die gegenwärtigen Debatten um Musikpädagogik und Bildungspolitik eingebracht werden, einer kritischen Würdigung zu unterziehen.

Musiklehrer und Musikpädagogen müssen ihre beruflichen Aufgaben verantwortungsvoll wahrnehmen zu können, die wichtigsten und allgemein verbreiteten Gedanken und Begründungen zur Legitimierung von Musikunterricht kennen. Und nur diejenigen, die sich den Wert ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit immer wieder bewusst machen und auf den Prüfstand kritischer Reflexion stellen, sind starke Glieder in der Kette, die als Ganzes einen Berufsstand ausmacht. Eine klare Haltung zum Wert der eigenen beruflichen Arbeit kommt aber auch einhergehend mit der Entwicklung der eigenen beruflichen Identität und dem psychischen und physischen Wohlergehen zugute. Auf welche Weise man sich zum Wert der eigenen Arbeit verhält, wirkt sich darüber hinaus ganz unmittelbar auf die eigene Berufspraxis aus: auf das, was man de facto tut oder auch bleiben lässt. Denn die individuelle berufliche Praxis von Musiklehrern und Musikpädagogen ist immer geprägt von Weltanschauungen und musikpädagogischen Überzeugungen, aber auch vom Begriff, den man sich als Lehrperson oder von Musik macht. Diese Grundhaltungen sind damit maßgeblich für die Qualität des Unterrichts und somit auch dafür, wie der Unterrichtete diesen Unterricht erlebt.

Die folgenden Kapitel des Buches geben einen Überblick über Ideen und Gedanken zum Stellenwert von Musik in Erziehung und Unterricht, wie sie von der Antike bis in die Gegenwart von Autoren und Denkern unterschiedlicher Herkunft formuliert wurden. Jede Darstellung der Geschichte musikpädagogischen Gedankenguts ist – wie jede Darstellung von Geistesgeschichte – immer auch die Deutung dieser Geschichte durch den

---

<sup>1</sup> Um den Lesefluss nicht zu behindern, wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet. Selbstverständlich sind ebenso alle Musikpädagoginnen und Musikerinnen angesprochen. Wir bitten um Verständnis.

Autor. Besonders deutlich wird dies im Kapitel über Platons Musikdenken, in dem der Autor über eine referierende Darstellung seiner Gedanken zu Rolle und Aufgabe der Musik hinaus den Leser auch vorbereiten will auf die Bedeutung der Platon-Interpretation für das Musikdenken in späteren Epochen. Es kann nicht Sinn einer Publikation sein, ein vermeintlich „objektives“ Bild von der Vergangenheit zu vermitteln. Vielmehr will das vorliegende Buch dem Leser die Möglichkeit geben, sich kritisch und bewusst auf die Ideen und Diskussionen seiner Zeit zu beziehen. Darüber hinaus soll es sein, dass der Text in der vorliegenden Form auch das Ergebnis von Entdeckungen ist, die wir so und nicht anders getroffen haben. Der Leser erfährt von Ideen und Konzepten, die der Autor für besonders bedeutsam und repräsentativ erachtet. Schließlich sind in diesem Buch etwa solche Texte, in denen die Musik als Gegenstand von Bildung und Erziehung eher geringgeschätzt wird. Und sicher werden manche Leser auch Themen, die in anderen Beiträgen zur Geschichte der Musikpädagogik vermissen.

Kapitel 13 gibt zunächst eine zusammenfassende und systematische Übersicht über die verschiedenen Argumentationsmuster, mit denen die Bildungsbedeutsamkeit der Musik im Laufe der Geschichte begründet wird. Darüber soll dieses Kapitel aber auch aufzeigen, auf welche Weise die zur Legitimierung musikpädagogischer Bemühungen jeweils ins Feld geführten Argumente von je unterschiedlichen Musikbegriffen, pädagogischen Überzeugungen, Weltanschauungen und politischen Lebensentwürfen abhängen. Wenn es um die Begründung der Bildungsbedeutsamkeit der Musik geht, so stehen wir immer auch in einem Streit um Werte und Wertentscheidungen.

Im abschließenden Kapitel 14 tritt Olvind Varkov schließlich als Autor aus der Rolle des beschreibenden Beobachters aus, um sich selbst mit seinen eigenen Überzeugungen in diese Wertedebatte einzumischen. Er tut dies, indem er den Begriff „Eigenwert der musikalischen Erfahrung“ unter Zuziehung von Hannah Arendts Ideen zu den menschlichen Tätigkeitsformen „Arbeiten“, „Herstellens“ und „Handelns“ neu überdenkt.

Wir sind mit fester Überzeugung, dass das Nachdenken über diese Zusammenhänge einen bedeutenden Beitrag zur aktuellen Debatte über die Bildungsbedeutsamkeit der Musik und zur Bewältigung der Herausforderungen der Gegenwart leisten kann. Schon immer liegt die Aufgabe der musikpädagogischen Theorie und jedem Nachdenken über die Bedeutung, die Musik für den Einzelnen und für die Gesellschaft insgesamt hat, Erkenntnisse und Überzeugungen zu Eigenart und Wert der musikalischen Erfahrung zugrunde.

Am Ende jedes Kapitels findet der Leser eine Handvoll Fragen, die bei der Selbsteinschätzung helfen sollen, ob die Kernaussage des Textes verstanden oder Anregungen zum Nachdenken in sinnstiftender Weise aufgenommen wurden. Nur ein Teil dieser Fragen sind

Wissensfragen, deren Antworten sich als richtig oder falsch kategorisieren lassen. Viele Fragen zielen vielmehr darauf, den Leser zur eigenständigen Reflexion anzuregen.

Ein Personenregister ermöglicht den schnellen Zugriff auf ausgewählte Passagen des Buchs.

Entscheidungen musste nicht nur der Autor treffen, auch im Prozess des Übersetzens, Bearbeitens und Korrekturlesens sahen wir uns vor Entscheidungen. Denn immer deutlicher stellte sich im Laufe der Arbeit heraus, dass es nicht damit getan ist, Begriffe wörtlich ins Deutsche zu übertragen. Mehrfach hatten wir Gelegenheiten, die damit zusammenhängenden Fragen in persönlichen Treffen in Deutschland und in Norwegen zu dritt zu erörtern. Die dort geführten Diskussionen, die oftmals über das im engeren Sinne Fachliche hinaus Aspekte der kulturellen und sprachlichen Differenzen zwischen unterschiedlichen historischen Erfahrungen berührten, gehörten für uns alle zu den fruchtbarsten und lohnenswertesten Aspekten in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Text. So sind wir am Ende – um nur ein Beispiel für den Umgang mit dem Phänomen der Nicht-Übereinstimmung des scheinbar übereinstimmend Behaupteten und Dargestellten zu nennen – zu der Überzeugung gelangt, dass das, was im Norwegischen als „Philosophy of Music Education“ bezeichnet wird, auf Deutsch oft als „Theorie der musikalischen Bildung“ firmiert. „Ideengeschichte“ hinwiederum hat im Deutschen eine sehr viel engere Bedeutung als das norwegische „idéhistorie“. Die Übersetzung trägt allem mit einem freien, aber zugleich systematischen Umgang mit den Begriffen Rechnung.

Die vorliegende Publikation versteht sich als Plattform zur Präsentation und Diskussion geschichtlich gewachsener Ideen. Es wurde bewusst darauf verzichtet, in jedem Einzelfall auf die Konsequenzen einzugehen, die sich daraus für die Praxis des Unterrichtens ergeben. Vielmehr soll der Leser zu eigenem Nachdenken über die Bildungsbedeutsamkeit der Musik angeregt werden. Wir hoffen, dass uns würdevoll sein wird, dass die gründliche Auseinandersetzung mit ausgewählten Argumentationslinien den Leser für die Bedeutung des Wissens über diese Dinge sensibilisiert, dass das Kenntnis der geistesgeschichtlichen Voraussetzungen und Wurzeln wegweisender musikpädagogischer Praxis ihm hilft, sein eigenes berufliches Wirken bewusster und auf vertiefter innerer Überzeugung zu gestalten.

ØIVIND VARKØY, STEFAN GIES, HANNE FOSSUM



# Kapitel 1

## Schon die alten Griechen ...

### „Das Musische“

Der altgriechische Mythos von der Geburt der Muses ist ein Zeugnis vom Musischen als einem göttlichen Geschenk. Als Zeus (der oberste Gott in der griechischen Mythologie) die Welt schuf und ordnete und alles Herrlichkeit war, beschlich ihn plötzlich das Gefühl, es fehle noch etwas. Dieses „Etwas“ war das Musische, ein lebendiges Ausdrucksmittel, das von all dieser Herrlichkeit Zeugnis ablegen und sie in Worten und Taten preisgeben konnte. Um dem Abhilfe zu schaffen, zeugte Zeus Kinder mit der Göttin der Erinnerung, Mnemosyne: die Muses. Im Mythos von der Geburt der Muses aus der Vereinigung zwischen Zeus und Mnemosyne spiegelt sich die Vorstellung, dass das Musische bereits am Anfang der Welt existiert und ohne das Musische sei die Schöpfung nicht vollendet. Das Musische ist das „Geschenk der Götter“ an die Menschen.

Der Begriff „Das Musische“, vom griechischen *mousiké* abgeleitet, umfasst weit mehr als unser heutiger Begriff „Musik“. Musische bezieht sich neben der Musik auch auf die griechische Sprache, auf Poesie und Tanz, aber eben auch auf die Tonkunst (die Musik). Das Musische wird in diesem Sinne als unteilbares Ganzes verstanden. In der Vorstellung der alten Griechen ist es das über Zeus untrennbare Bestandteil von Bildung. Dem Musischen kommt in diesem Sinne zentrale Bedeutung als Modus der Welterkenntnis zu. Dies macht es dem Menschen möglich, die grundlegenden Zusammenhänge und Prinzipien des Daseins zu erkennen und zu verstehen. Dem Wissen des Musischen auf den Grund zu gehen, zählt zu den Grundlagenwissenschaften.

Im Verständnis der Griechen erweist sich Musik als gute Musik, wenn sie denjenigen Gestaltungsformen entspricht, die für die Entstehung des Kosmos aus dem Chaos verantwortlich sind. Als Spiegelbild der Weltordnung ist das Musische Bestandteil der Metaphysik. Erkenntnis Suchenden offenbaren sich im Studium des Musischen Struktur und Gesetzmäßigkeiten, die von entscheidender Bedeutung für die Konstituierung der Wirklichkeit sind. Aus der zentralen Stellung, die dem Musischen in der Gedankenwelt der Griechen zukommt, resultiert auch seine Bedeutsamkeit für Erziehung und Unterricht. Darauf werde ich im Kapitel über Platon und Aristoteles näher eingehen. Zuvor aber wollen wir uns der Frage zuwenden, welchen Stellenwert und welche Bedeutung das Musische bei Pythagoras und den Pythagoräern hatte, von denen kraftvolle Impulse für die Folgezeit ausgingen.

## Pythagoras und die Pythagoräer

Zu allen Zeiten sind Menschen bestrebt, der vielfältig, fragmentiert und mitunter auch widersprüchlich erscheinenden Wirklichkeit einen tieferen Sinn oder eine übergreifende Bedeutung abzurufen, die über alle Veränderungen hinweg erhalten bleibt. Solcher ist die Suche nach Einheit und Ordnung in dieser Vielfalt eine der grundlegenden Fragestellungen der Philosophie. Thales (ca. 625 – 547 v. Chr.) und Anaximenes (ca. 585 – 528 v. Chr.) etwa sehen in den Elementen Wasser und Luft die Grundstoffe aller Dinge. Pythagoras (geb. ca. 570 v. Chr.) ist der Erste, der in der Welt das zentrale Element für unser Verständnis von Wirklichkeit sieht. Über den historischen Pythagoras haben wir nur bruchstückhafte und ungesicherte Kenntnisse. Er hinterlässt keine schriftlichen Zeugnisse. Die ältesten Überlieferungen vom Werk des Pythagoras stammen aus der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. Sowohl Platon (427 – 347 v. Chr.) als auch Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) vermeiden es, Pythagoras beim Namen zu nennen, aber Platon bezieht sich in seinen Schriften mehrfach explizit auf pythagoreisches Gedankengut. So knüpft er in seinem Verständnis vom Zusammenhang zwischen Kosmos (dem Universum), dem Musischen und der menschlichen Seele unmittelbar an Pythagoras an und entwickelt dessen Gedanken weiter.

Vermutlich gelangen die Pythagoräer zur Erkenntnis der Annahme, dass die Welt als Ganzes den Gesetzmäßigkeiten der Zahl unterliegt, weil sie in der Musik entdecken (so kann zum Beispiel jedes Intervall als Zahlenverhältnis beschrieben werden). Die Erkenntnis von der Gesetzmäßigkeit der Musik wird dahingehend verallgemeinert, dass die gesamte Wirklichkeit mit Hilfe der Mathematik erklärt werden kann. Die Dinge existieren nur, weil ihnen Zahlenverhältnisse zugrunde liegen.

Der griechische Begriff Harmonia ist von zentraler Bedeutung für das Denken der Pythagoräer, aber auch das der aller Griechen insgesamt, weil er sich auf das bezieht, was die Welt in ihrem Innersten zusammenhält. Harmonia wird als Einheit schaffende kosmische Kraft verstanden, die Einheit durch Ordnung und Schönheit zum Ausdruck gebracht. Das Harmonische schlägt sich nicht nur in der Idee des Musischen nieder, sondern auch in der Idee vom Menschen und vom Dasein überhaupt. Die Wirklichkeit wird als eine mit Bedeutung gefüllte Ordnung verstanden. Aufgabe des Menschen ist es, Prinzipien zu entdecken und zum Ausdruck zu bringen, in denen Harmonie zum Ausdruck kommt, sodass diese Prinzipien sowohl für das individuelle als auch für das soziale Leben zum Vorbild werden können. Hier nun kommen wir mit einer Vorstellung in Berührung, die man mit dem Begriff „Korrespondenz-Topos“ bezeichnen könnte. Sie handelt davon, dass die guten musischen Prinzipien und die Prinzipien, welche die Ordnung des Weltalls bestimmen, identisch sind: dass die Musik den Kosmos widerspiegelt. Das Musische kann daher dem Menschen helfen, den Kosmos zu verstehen und die kosmische, von der Harmonia bestimmte

Ordnung und Schönheit zu erkennen. Durch das Musische erlangt der Mensch aber auch Erkenntnis von den grundlegenden Prinzipien des Daseins. Mit Hilfe des Musischen wird der Sinn des Daseins offenbar.

Konkret wird diese Idee in der Vorstellung, der Gang der Planeten bringe eine „Sphärenmusik“ hervor. Diese ist für das menschliche Ohr nicht wahrnehmbar, und zwar aus dem gleichen Grund, aus dem ein Mensch, der in der Nähe eines Wasserfalls oder einer Autobahn aufwächst, das Rauschen des Wassers oder den Verkehrslärm nicht wahrnimmt, weil er oder sie die Stille als Kontrast gar nie kennenlernen konnte. Die Prinzipien, die den Gang der Planeten bestimmen, gelten als gute und „harmonische“ Prinzipien. Die Planeten verlassen niemals ihre Bahn, daher der Begriff „Kosmos“ im Gegensatz zum „Kaos“. Das Musische wird so zum Mittel, um die Welt und die Stellung des Menschen in dieser Welt zu verstehen. Das bedeutet auch, dass aus dem Musischen Prinzipien zur Steuerung des menschlichen Mikrokosmos abgeleitet werden können. Auf dem Grund dieses Gedankens kommt dem Musischen ein selbstverständlicher Platz in der Erziehung und Unterweisung der Jugend zu. Und weil die alten Griechen die Welt als Einheit verstanden, müssen oder sollten die tragenden Prinzipien zur Gestaltung der Welt als wichtig als unentbehrlich betrachtet werden.

## Katharsis und Therapie

Das Kapitel über die Pythagoräer wäre unvollständig, würden wir nicht auch ihren Katharsisbegriff und ihre therapeutische Praxis erwähnen. Einerseits betrachten sie das Musische als Medium der Erkenntnis, sprechen andererseits aber auch therapeutische Wirkkraft zu. Für die Pythagoräer ist Katharsis (Reinigung) gleichbedeutend mit Erkenntniszuwachs. Beides lässt sich nicht voneinander trennen und gewährt so immer auch Einblicke in die Grundprinzipien des Daseins. Dem Pythagoräer zufolge eignet sich die Beschäftigung mit dem Musischen und mit der Mathematik in besonderer Weise zur Herstellung seelischen Ausgleichs, weil die Zahlen universale Prinzipien der Wirklichkeit verkörpern. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Pythagoräer die Katharsisfunktion des Musischen als Weg zum Erkenntnis betrachten und dem Erleben des Musischen einen hohen Stellenwert für die pädagogische und therapeutische Praxis zuerkennen. Die kathartische Funktion des Musischen ist somit eine doppelte: Es ist sowohl Weg oder Medium der Erkenntnis als auch Erkenntnisphänomen.

Der Glaube an die tief greifende Wirkung des Musischen auf den Menschen gründet in der pythagoräischen Überzeugung von der Verwandtschaft zwischen dem Seelenleben und dem Musischen. Dahinter steht die Auffassung, dass auch die Seele in Harmonie sein müsse. Ob ein Mensch sich als kosmisches Wesen verwirklichen kann, hängt demnach vom Grad seiner seelischen Ausgeglichenheit ab. Weil bestimmte Melodien beim Hörer genau

bestimmbare Reaktionen oder Gefühle hervorrufen, können diese Melodien das Gemüt des Hörers gezielt beeinflussen. Das verleiht dem Musischen eine starke „ethische“ Kraft und die Fähigkeit, einem Menschen zur Herstellung (oder zur Wiederherstellung) seines seelischen Gleichgewichts zu verhelfen.

Mit Blick auf die praktische Seite der pythagoräischen Form der Musiktherapie soll hier nur erwähnt werden, dass sie von der Vorstellung ausgeht, Musik könne unmittelbar gefühlsteuernd. Die Pythagoräer wollen unerwünschte Gemütszustände durch diese Gefühle auflösen, indem sie Musik zum Einsatz bringen, die einen diesen Emotionen entgegengesetzten Charakter hat. Die aristotelische Form der Musiktherapie hingegen geht nicht in der Vorstellung, Musik könne einen unerwünschten psychischen Zustand verstärken, dass man durch diesen Zustand „hindurchgeht“ und ihn schließlich überwindet.

## Platon (427–347 v. Chr.)

Platon wird in eine Athener Adelsfamilie hineingeboren. Als Jugendlicher versucht er sich als Autor von Tragödien und liebäugelt zeitweise mit einer Karriere als Politiker. Für einen Sohn aus einer vornehmen Familie ist es durchaus üblich, sein Leben erhält eine Wendung, als er im Alter von ca. 20 Jahren Sokrates trifft. Von nun an widmet er sich der Philosophie. Nach Sokrates' Tod unternimmt er mehrere Reisen, unter anderem nach Sizilien und Süditalien. Es wird angenommen, dass Platon auf diesen Reisen auch mit den Pythagoräern in Kontakt kommt, die sich in dieser Zeit in Italien niedergelassen haben.

### Der Staat

In seinem Hauptwerk *Der Staat* (Platon 1972a) entwirft Platon ein ideales Staatswesen – Platons Utopia – und beschreibt, wie die Staatserrichteten werden soll. Wir sollten uns dabei vergegenwärtigen, dass die Texte *Der Staat* immer unter Bezugnahme auf eine bestimmte historische Situation entstanden sind. Im Falle Platons ist das der griechische Stadtstaat Athen. Platon sieht Athen in einer Phase des Niedergangs und Verfalls, und die Ereignisse in der Folgezeit geben ihm Anlass zu dieser Einschätzung recht. Ihm geht es darum, Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens, Werthaltungen, Moralvorstellungen und soziale Normen festzulegen, die für „guten Bürger“ in früheren Zeiten selbstverständlich waren, wieder ins Bewusstsein der Allgemeinheit zu heben, neu zu bewerten und in den Institutionen zu verankern. In diesem Zusammenhang formuliert er ein breit angelegtes pädagogisches Reformprogramm. Weil die athenische Gesellschaft der Zeit ihren Zusammenhalt vor allem religiösen und kulturellen Gemeinsamkeiten verdankt und die dem zugrunde liegende Religion sich am besten als eine Religion der Musen beschreiben lässt, erstaunt es nicht, dass Platon dem musischen Element große Bedeutung für die Strukturierung seines Idealstaats

einer musikpraktischen Ausbildung lässt sich demnach bis in die Antike zurückverfolgen. Ohne auf diesen Zusammenhang näher einzugehen, will ich darauf hinweisen, dass möglicherweise bereits hier die Grundlage gelegt wird für die Unterscheidung zwischen dem hohen Ansehen, das Absolventen eines theoretischen Musikstudiums an einer Universität genießen, und dem gesellschaftlich niedrigen Status der ausübenden Musiker, wie sie bis ins 18. Jahrhundert hinein galt.

Der vierte Aspekt des aristotelischen Musikdenkens – der Katharsis-Aspekt – steht im Vergleich zu den oben genannten drei Aspekten ein wenig für sich. Aristoteles betrachtet Musik als ein Mittel, um den Menschen von Gefühlen und Leidenschaften zu befreien, die sich aus unterschiedlichen Gründen nicht in ihren natürlichen Sinn entwickeln können. Er bezieht sich dabei auf die Feiern im Rahmen des Dionysos- und Kybele-Kultes, bei denen sich die Feiernden von „Enthusiasmus“ mitreißen lassen. Indem sie sich dem enthusiastischen Affekt hingeben, leben sie ihre Gefühle ab und können so vorher Ruhe und Ausgeglichenheit zu spüren. Aristoteles ist der Überzeugung, dieser Mechanismus lasse sich auch für die Behandlung anderer unerwünschter Affekte nutzen. Er verfolgt damit einen Ansatz, der der pythagoräischen Tradition entgegensteht. Deren musiktherapeutische Tradition und Praxis ist nämlich allein auf die Gleichheit von Stimmungen gerichtet. Aristoteles hingegen möchte einen Affekt verstehen nach einem Prinzip, das dem der Homöopathie vergleichbar ist: Am Ende wird der Mensch von dem unerwünschten Affekt gereinigt und somit eine kathartische Wirkung erzielt. Aristoteles zufolge sollte man ganz bestimmte Tonarten und Melodien gezielt einsetzen, um den Reinigungsprozess in Gang zu setzen. Er bezieht sich damit zugleich auf eine kultisch-therapeutische Verwendung von Musik, die an alte medizinische Praktiken und Begriffe anknüpft. Man kann Aristoteles' Betrachtungen zum Katharsis aber auch als Ausdruck einer positiveren Haltung gegenüber der professionellen Musikausübung sehen, indem er deren Rolle als Helfer der therapeutischen Praxis wahrnimmt.

1. Nenne die Merkmale, die charakteristisch sind für Platons Denken über Rolle und Funktion der Musik in Erziehung und Unterricht!
2. Erläutere die Begriffe Mimesistheorie und Ethoslehre!
3. Wo unterscheiden sich Aristoteles' Gedanken zur Musik von denjenigen Platons, wo sehen Sie Gemeinsamkeiten?
4. Wie beschreibt Aristoteles die therapeutische Wirkung der Musik?
5. Wie stehen Sie zu der Vorstellung, Musik habe charakterbildende Kraft?

# Personenregister

- Adorno, Theodor W. 66–70, 97, 102  
Anaximenes 12  
Arendt, Hannah 8, 107, 120, 121, 123, 125, 126  
Arezzo, Guido von 28  
Aristoteles 11, 12, 21–25, 36, 50, 106, 121  
Augustinus, Aurelius 26, 31  
Bastian, Hans Günther 111  
Beethoven, Ludwig van 48, 68, 98, 112, 119  
Bentham, Jeremy 47  
Bergson, Henri 74  
Bjørkvold, Jon-Roar 91–96, 111  
Boccaccio 28  
Boethius 28  
Bourdieu, Pierre 113, 114  
Dale, Erling Lars 91, 92, 94–96, 107, 124  
Dante 28  
Dewey, John 56  
Dilthey, Wilhelm 98, 99  
Dionysos 17, 20, 24, 93  
Ehrenforth, Heinrich Karl 97–101  
Elliott, David J. 77, 78, 84–88, 107  
Fröbel, Friedrich 45, 46, 56, 110  
Gadamer, Hans Georg 99–101  
Goethe, Johann Wolfgang 44, 45  
Götze, Carl 57  
Haydn, Joseph 48, 112  
Heidegger, Martin 99, 100  
Hindemith, Paul 60  
Hoffmann, E. T. A. 50, 51  
Hölderlin, Friedrich 50  
Humboldt, Wilhelm von 103–107  
Hume, David 47  
Husserl, Edmund 101  
Huxley, Thomas 47  
Isidor von Sevilla 27  
Jaques-Dalcroze, Emile 5, 58, 70, 74–76  
Jöde, Fritz 60, 72  
Kaiser, Hermann Josef 102–107  
Kant, Immanuel 27, 32, 33, 35–42, 48, 103, 113, 114, 120, 121  
Kestenberg, Leo 61  
Kodály, Zoltán 70–76  
Komenský, Jan Amos (Comenius) 30, 31  
Langer, Susanne K. 81  
Locke, John 47  
Luther, Martin 29–31  
Mahler, Gustav 51  
Marx, Karl 66, 107, 115  
Meyer, Leonard B. 78  
Mill, John Stuart 47  
Mozart, Wolfgang Amadeus 43, 48, 112  
Nägeli, Hans Georg 45  
Novalis 50  
Orff, Carl 45, 70, 73–76  
Paul, Jean 50  
Pestalozzi, Johann Heinrich 45  
Platon 8, 11, 12, 14–25, 27, 28, 47, 49, 79, 93, 104, 110, 111, 114  
Poulsen, Sten Clod 89–91, 96  
Pythagoras 11, 12, 21, 112  
Reddie, Cecil 56  
Reimer, Bennett 77–88, 98, 110  
Rousseau, Jean-Jacques 33, 35, 41, 57  
Ruskin, John 47, 56  
Sankt Basilius 25  
Schelling, Friedrich Wilhelm von 50, 51

- Schiller, Friedrich 42–44, 46, 56, 64, 95, 98,  
103, 108, 110  
Schleiermacher, Friedrich 98  
Schopenhauer, Arthur 49, 50, 53, 56  
Seidenfaden, Fritz 64  
Sokrates 14  
Spencer, Herbert 47  
Steiner, Rudolf 52–54, 75  
Thales 12  
Tieck, Ludwig 50  
Wackenroder, Wilhelm Heinrich 50  
Weber, Max 123, 124

## Die Autoren

**Øivind Varkøy** hat Musikwissenschaft an der Universität Oslo und Musikpädagogik an der Norwegischen Musikhochschule Oslo studiert. Er wurde an der Universität Oslo mit einer musikpädagogischen Arbeit zum Doktor der Musikwissenschaften promoviert. Seine beruflichen Erfahrungen umfassen Tätigkeiten als Musiklehrer an Sekundarschulen und Gymnasien sowie in der Lehrerbildung. Er ist Professor für Musikpädagogik an der Norwegischen Musikhochschule in Oslo und Gastprofessor an der Universität Örebro in Schweden. Øivind Varkøy hat zahlreiche wissenschaftliche Aufsätze und Bücher zur Philosophie der Musikpädagogik auf Norwegisch, Schwedisch und Englisch veröffentlicht sowie Studienliteratur auf Norwegisch und Schwedisch.

**Stefan Gies** hat ein Lehramtsstudium Musik sowie ergänzende Studien in Komposition, Musikwissenschaften, Sprachen und Philosophie in Freiburg im Breisgau absolviert. Er war Musiklehrer an Gymnasien und begann seine wissenschaftliche Laufbahn als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule der Künste Berlin, wo er über ein musikpädagogisches Thema promoviert hat. Er ist Professor für Musikpädagogik und war zwischenzeitlich auch Rektor an der Hochschule für Musik Dresden. Stefan Gies hat neben Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien u. a. zu Fragen der Bildungstheorie und zu konzeptionellen Überlegungen des Musikunterrichts veröffentlicht. Seit 2015 ist er auch Leiter des Büros des Verbandes der europäischen Musikhochschulen (AEC) mit Sitz in Brüssel.