

# Aspekte der Musikerziehung nach 1945: Fachdidaktische Theoriebildung, Organisationen und Begriffsproblematik

Juliane Oberegger

In der Nachkriegszeit ist deutlich das Streben nach einer fachdidaktischen Theoriebildung erkennbar, wie die Publikationen zu Themen des Musikunterrichts im deutschsprachigen Raum zeigen. Diese theoretischen Auseinandersetzungen bestimmten einerseits die Entwicklungen des Fachs mit, indem sie wichtige Anstöße für die Praxis gaben, die Beiträge der Zeitschrift *Musikerziehung* lassen aber für den österreichischen Raum auch erkennen, in welchen Bereichen diese von der Wissenschaft entwickelten Theorien in der Praxis nicht umsetzbar waren oder nicht umgesetzt wurden. Zudem lassen sich Differenzen zwischen Österreich und Deutschland feststellen. Auf diese Differenzen und die Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Praxis in der Fachentwicklung wird in der Bachelorarbeit der Autorin unter dem Titel *Die Entwicklung der Musikausbildung im deutschsprachigen Raum – Begriffsproblematik, historische Wegmarken und Lehrinhalte unter besonderer Berücksichtigung der Steiermark im 20. Jahrhundert*<sup>1</sup> genauer eingegangen. Der folgende, in drei Bereiche gegliederte Beitrag bietet einen Überblick über die fachdidaktische Theoriebildung in der Nachkriegszeit, stellt für die Entwicklung des Faches in Österreich wichtige Organisationen vor, die die institutionelle Ausbildung ergänzten, und behandelt schließlich die Begriffsproblematik bei der Benennung des Faches, die bis heute zur Diskussion steht. Als Grundlage dient die zwischen 1960 und 1985 publizierte

---

1 Juliane Oberegger, *Die Entwicklung der Musikausbildung im deutschsprachigen Raum – Begriffsproblematik, historische Wegmarken und Lehrinhalte unter besonderer Berücksichtigung der Steiermark im 20. Jahrhundert*, Bachelorarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz 2021 [online verfügbar unter: <https://phaidra.kug.ac.at/o:116517>].

Literatur, in der eine Vielzahl an für die Nachkriegszeit aufschlussreichen Studien und Beiträgen erschien und in der die bis heute grundlegende Theoriebildung ihren Anfang nahm. Neben wissenschaftlichen Monographien und Sammelbänden liegt mit der von der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) ab 1947 herausgegebenen Zeitschrift *Musikerziehung* eine weitere wichtige Quelle vor, die ebenfalls berücksichtigt werden muss, um die Situation darzustellen. Ihr ist im vorliegenden Band ein eigener kurzer Beitrag gewidmet.<sup>2</sup> Dass die Publikationen der Zeit nicht nur die damals aktuellen Gegebenheiten repräsentieren, sondern womöglich auch Spuren beinhalten, die der Nationalsozialismus hinterlassen hat, ist hierbei besonders zu bedenken. Zudem sind auch Reden, die von Inhabern politischer Ämter zu diversen, diese Institutionen betreffenden Anlässen gehalten wurden, überliefert. Hier sind Wissenschaftlichkeit und Objektivität nicht zwingend Teil des Texttypus, dennoch bzw. gerade deshalb sind sie wertvolle zeitgeschichtliche Zeugnisse damals aktueller Fragestellungen.

## **I. Fachdidaktische Theoriebildung in der Literatur zwischen 1960 und 1985**

Auffallend ist zunächst, dass die wesentlichen Publikationen im fachwissenschaftlichen bzw. fachgeschichtlichen und -didaktischen Bereich der Musikpädagogik nach Kriegsende aus Deutschland kommen.

Ulrich Günther (1923–2011) beschäftigt sich in *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung*, 1967 in Darmstadt erschienen, mit der Weiterführung der von Georg Schünemann (1884–1945)<sup>3</sup> begonnenen historischen Aufarbeitung der Musikpädagogik. Zudem setzt er sich das Ziel mitzuhelfen, „die Voraussetzungen für eine dringend erforderliche Theorie der Schulmusikerziehung zu schaffen. Erst eine solche Theorie könnte nämlich der unsicher gewordenen Schulmusikerziehung Richtung und Ziel und damit neue Aufgaben und ein neues Selbstverständnis vermitteln.“<sup>4</sup> Diese Theorie skizziert Günther in seinen Schlussbemerkungen. Er sieht die ganzheitliche Betrachtung von Musik und Kunst als

---

2 Vgl. Juliane Oberegger, Die Zeitschrift *Musikerziehung* als Medium im Wiederaufbau des Musikunterrichts nach 1945.

3 Vgl. Heike Elftmann, Georg Schünemann (1884–1945). Musikwissenschaftler, -pädagoge und -organisator im musikkulturellen Umfeld Berlins, Sinzig: Studio 2001.

4 Ulrich Günther, *Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Ein Beitrag zur Dokumentation und Zeitgeschichte der Schulmusikerziehung mit Anregungen zu ihrer Neugestaltung*, hg. von Hans-Jochen Gamm u.a., Darmstadt: Luchterhand Verlag 1967, S. 5.

Schlüssel, um möglichst jedem Kind einen vielseitigen Einblick in die Musik zu geben. Dieser Ansatz befreie die Musikerziehung von der bisher herrschenden Einseitigkeit, fördere den freien Umgang mit Musikgeschichte, unterschiedlichen Gattungen und dem musikalischen Tun, was wiederum eine didaktische Auseinandersetzung mit dem Fach ermögliche. Diese didaktische Auseinandersetzung ist gemeinsam mit wissenschaftlicher Beschäftigung mit Lehr- und Lernvorgängen in der Musikerziehung für Günther ausschlaggebend für eine Weiterentwicklung des Fachs. Um die Vielseitigkeit des Musikunterrichts zu demonstrieren, stellt er den 1964 vom Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung erstellten *Themenkatalog für Forschungsaufgaben in der Musikerziehung*, der sich in die Teilbereiche Bildungstheorie, Didaktik, Psychologie, Soziologie, vergleichende Musikerziehung, Heilpädagogik, Musikwissenschaft und Musikerziehung, Programmieretes Lernen und die bisherige musikpädagogische Forschung gliedert, an das Ende der Monographie.<sup>5</sup>

Stellvertretend für die zahlreichen Schriften von Heinz Antholz (1917–2011) soll *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, 1972 in zweiter Auflage erschienen, erwähnt werden. Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten nur durch ein Nachwort, in dem die Zeit von 1970 bis 1972 behandelt wird. Das Buch selbst setzt sich aus Vorlesungen und Überlegungen aus den vorhergegangenen 60 Jahren zusammen. Antholz arbeitet zunächst den Gesangsunterricht und die musische Erziehung auf. Wie er darlegt, steht das Konzept der musischen Erziehung, auch musische Bildung wird verwendet, in Verbindung mit der Jugendbewegung und den reformpädagogischen Ansätzen der Nachkriegszeit. Die Ursprünge des Begriffs – und wohl auch bis zu einem gewissen Grad des Gedankenguts – liegen allerdings schon in der antiken Vorstellung einer Gesamtheit der Künste. Diese Vorstellung wurde im Musikunterricht der Nachkriegszeit allerdings nicht verfolgt. Vielmehr wurden sehr ausgewählte Inhalte vermittelt, die von Politik und Lehrkörper als richtig empfunden wurden. Damit war man weit entfernt von der ganzheitlichen Beschäftigung mit Kunst und übernahm nur den Ansatz der Bildung des Menschen durch (ausgesuchte) Musik. Des Weiteren beschäftigt sich Antholz mit der aktuellen Situation der 1960er-Jahre sowie mit dem beginnenden Umschwung die technischen Mittel betreffend, die im Unterricht eingesetzt werden, z.B. Radio, Schallplatten, etc., und damit mit einem Aspekt, der unerwartet wenig thematisiert wird. Abschließend widmet Antholz sich noch den Inhalten und Herangehensweisen, die er in die vier Punkte grund-

---

5 Vgl. ebd.

legende Instruktion, Rezeption, Reproduktion und Information über Musikkultur unterteilt.<sup>6</sup>

Gemeinsam mit Willi Gundlach (geboren 1929) gab Heinz Antholz 1975 den Sammelband *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen* heraus. Darin schreibt er über die Erkenntnisse, die aus der Geschichte der Musikpädagogik für den heutigen Unterricht gewonnen werden können. Ulrich Günthers Beitrag befasst sich mit der Entwicklung des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung zum Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung (AMPF). Neu in den Kreis der AutorInnen tritt Helga de la Motte-Haber, deren *Bemerkungen über die Wendung zum Szientismus in der Musikpädagogik* in gewisser Weise auf die vorhergegangenen Beiträge von Günther, Sigrid Abel-Struths Text *Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland* und die Auswertung einer Umfrage zu *Musikverhalten und Schichtenzugehörigkeit* von Peter Brömse reagieren. In Summe zeigt der Band eine Vielfalt an Methoden und Themen, die wohl auch auf die Arbeit des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung zurückführbar ist.<sup>7</sup> Da diese Festschrift zum 70. Geburtstag von Michael Alt, dem Gründer des Arbeitskreises, erstellt wurde, ist die Bandbreite der Themen allerdings nicht zwangsläufig auf die ganze Community umlegbar, befanden sich in seinem Umfeld doch vermutlich hauptsächlich Personen, die seine Ansätze teilten und ähnliche Ziele verfolgten.

Eine weitere Festschrift erschien 1982, diesmal für Heinz Antholz, herausgegeben von Hans Günther Bastian (1944–2011) und Dieter Klöckner (geboren 1935). *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven*. Die Verfasser der Beiträge sind zum Teil dieselben wie jene der Festschrift für Michael Alt, die Themen sind jedoch andere. Hier werden konkrete Musikstücke als Beispiele für den Unterricht bearbeitet (zumeist Werke von Beethoven) und der Musikunterricht wird stärker aus der praktischen Perspektive aufgearbeitet.<sup>8</sup> Die Forderungen, die von Ulrich Günther 1967 gestellt wurden, scheinen in beiden Publikationen durch.

Von den bisher vorgestellten Büchern unterscheidet sich das von Walter Gieseler (1919–1999) herausgegebene Nachschlagewerk *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht* aus dem Jahr 1978, da neben allgemein für die Musikwissenschaft relevanten Themen und Begriffen wie „Aktualität–Historizität“, „Erotik

---

6 Vgl. Heinz Antholz, *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1972.

7 Heinz Antholz / Willi Gundlach, *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1975.

8 Vgl. Hans Günther Bastian / Dieter Klöckner, *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven*. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1982.

und Musik“, „Musiksoziologie“ und „Lied“ auch konkret musikpädagogische Phänomene wie „Lernen“, „Musikdidaktik“ und „Musik in der Sonderpädagogik“ behandelt werden.<sup>9</sup>

Das zentrale Werk in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musikpädagogik ist wohl Sigrid Abel-Struths (1924–1987) *Grundriß der Musikpädagogik*, das 1985 in Mainz erschien und vermutlich die erste Publikation ist, die sich in diesem Umfang zur Gänze der Musikpädagogik widmet. Abel-Struth befasst sich eingangs mit den Schwierigkeiten, die die Auseinandersetzung mit Musik auf einer pädagogischen Ebene mit sich bringt, und geht hierbei vor allem auf die von der Gesellschaft gestellten Ansprüche und Erwartungen ein. Es finden sich auch kritische Bemerkungen über die mangelnde wissenschaftliche Beschäftigung mit Musikpädagogik und ein erster Versuch der Differenzierung zwischen wissenschaftlicher und praktischer Auseinandersetzung mit der Thematik. Das Buch ist in acht Kapitel unterteilt, die detailliert zuerst die Geschichte des Musikunterrichts und dann die Bedingungen des Lernens und Lehrens behandeln. In der historischen Aufarbeitung spielt die Frage der Terminologie eine zentrale Rolle. Abel-Struth arbeitet interdisziplinär und bezieht soziologische Perspektiven mit in ihre Überlegungen ein, wenn sie die Voraussetzungen des Lernens bearbeitet, und wie in den Erziehungswissenschaften üblich, fließen auch psychologische Aspekte in das Kapitel *Musikbezogene Lernvorgänge* ein. Hier spricht sie auch mögliche Problemfelder, die sich durch körperliche Einschränkungen der Lernenden ergeben könnten, an. Den Ergebnissen des Musikunterrichts ist Kapitel vier gewidmet. Der Fokus liegt hier zum einen auf der Fähigkeit, rhythmisch-metrische, melodische, harmonische und klangliche Merkmale differenzieren zu können, und zum anderen auf der Feststellung bzw. Auswertung dieser Ergebnisse durch die Lehrperson. Während die erste Hälfte des Buchs sich auf den Lernenden konzentriert, widmen sich Kapitel fünf und sechs der Lehre, der Lehrperson sowie der Geschichte des Berufs des Musiklehrers und der Ausbildung der Lehrenden. Interessant ist hier im Besonderen die Beschäftigung mit den Lehrplänen und ihren Problemen. Anschließend werden die institutionelle Ebene und die Einordnung des Musikunterrichts in den Lehrplan besprochen, worauf ein Abriss der Geschichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Musikpädagogik, der Terminologie, Systematik und Methodologie folgt.<sup>10</sup>

Was Sigrid Abel-Struth auf allgemeinerer Ebene bearbeitet, behandelt Renate Seebauer für Wien und grenzt die Arbeit dabei zeitlich auf die Jahre vom Reichsvolksschulgesetz (gültig von 1869 bis 1962) bis zur Gegenwart ein, wo-

---

9 Vgl. Walter Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*, München: Wilhelm Fink Verlag 1978.

10 Vgl. Sigrid Abel-Struth, *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz u.a.: Schott 1985.

mit in diesem Fall das Schuljahr 1977/78 gemeint ist. In ihrem Vorwort zu dem in zwei Teilen erschienenen Artikel *Erneuerungsversuche der Musikerziehung der österreichischen Pflichtschulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen: Vom Reichsvolksschulgesetz bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung Wiens* schließt sie indirekt an Ulrich Günther an, indem sie, zwar auf Österreich bezogen, aber dennoch in ähnlicher Weise, die Bemühungen und eine Fortsetzung der Reformansätze vor dem Zweiten Weltkrieg anspricht. Auch Seebauer möchte, wie Günther, „einen Beitrag zur Fortsetzung der von Schünemann in den zwanziger Jahren begonnenen Geschichtsschreibung dieses Faches leisten.“<sup>11</sup> Seebauer beschränkt sich auf Wien und den Bereich der Pflichtschule, da der Gesang in höheren Schulen eine eigene Entwicklung vollzog, die erst später begann und die lokalen Abweichungen in didaktischen Fragen ihrer Einschätzung nach gerade im Westen Österreichs sehr stark seien. Seebauer behandelt auch das Liedgut, wenn auch nur eingeschränkt und nur in dem Bereich, in dem es für die Darstellung der Weiterentwicklung des Faches relevant ist. Es werden allerdings die Schulbücher genauer analysiert und in die historische Betrachtung des Unterrichts miteinbezogen. Die ganze Untersuchung ist auf die Wirkung äußerer Einflüsse der jeweiligen Zeit auf das System Schule fokussiert und das Erleben dieser Wirkung aus der Sicht der Lehrperson. Seebauer erwähnt in ihrem Vorwort Schwierigkeiten in der Beschaffung von Literatur vor allem aus der Kriegszeit und nennt Zeitschriften als wichtige Quelle, die oftmals die einzige Möglichkeit darstellen, tatsächliches Unterrichtsgeschehen nachzuvollziehen.<sup>12</sup> Obwohl es sich dabei um eine Arbeit handelt, die aus Österreich stammt, und Ulrich Günthers *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches* in Deutschland herausgegeben wurde und sich auf das deutsche System bezieht, ist es dennoch bezeichnend, dass Renate Seebauer gut 15 Jahre später ihre Arbeit mit ähnlichen Forderungen beschließt:

„Das Selbstverständnis der Schulmusikerziehung ist daher nicht durch ein gelungenes Jugendsingen und nicht durch ein Ausgleichsargument zu entwickeln, sondern aus klaren wissenschaftlichen Tatsachen, die dazu beitragen, das Selbstverständnis der Schulmusikerziehung in einer Pädagogik der Musik darzustellen und systematisch zu entwickeln. Diese Pädagogik der Musik müßte sich als Wissenschaft von der Musikerziehung verstehen.“<sup>13</sup>

---

11 Renate Seebauer, *Erneuerungsversuche der Musikerziehung der Österreichischen Pflichtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Vom Reichsvolksschulgesetz bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung Wiens: Zweiter Teil*, in: *Studien zur Musikwissenschaft* 34, Wien: Gesellschaft zur Herausgabe von Denkmälern der Tonkunst in Österreich 1984, S. 183.

12 Vgl. ebd.

13 Ebd., S. 295.

Diese Einigkeit trotz zeitlicher Diskrepanz ist auf zwei Aspekte zurückzuführen: einerseits den nachgereihten Stellenwert, der dem Musikunterricht (nach wie vor) in den Erziehungswissenschaften zugeschrieben wird, und die frühere Akademisierung der Musikpädagogik und damit einhergehend die frühere wissenschaftliche Beschäftigung mit musikpädagogischen Themen in Deutschland andererseits. Während in der Steiermark erst 1961 eine bundesstaatliche Prüfungskommission für Musikerziehung in Kooperation mit dem Lehramtstudium an der Karl-Franzens-Universität eingerichtet wurde und die Musiklehrerausbildung – zwar als Vorreiter unter den musikalischen Studien, aber dennoch – mit der Akademisierung 1963 und später mit der Hochschulwerdung 1970 mit anderen Lehramtstudien institutionell gleichgestellt wurde<sup>14</sup>, berichtet Thomas Ott in seinem Artikel *45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion*, 2016 in *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* aus eigener Erfahrung von ersten Kooperationen der Musikpädagogik mit der Systematischen Musikwissenschaft an der Universität Hamburg kurz vor 1970, in denen an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit handlungsorientiertem Musikunterricht und dem Konzept der Gesamtschule gearbeitet wurde. Der Autor nennt neben einigen anderen Punkten die Wissenschaftsorientierung und das Geschichtsbewusstsein als zentrale Ziele der musikpädagogischen Bewegung im Deutschland der 1970er-Jahre. Otts Artikel bringt einen weiteren Aspekt auf: Der Personenkreis rund um Michael Alt und Heinz Antholz ist ein Bezugspunkt für die nachfolgenden Generationen der Musiklehrenden.<sup>15</sup> Die dadurch entstehende Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte legt einen Grundstein für bewusste Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Möglichkeiten des Unterrichts.

Obwohl erst 1986 publiziert, ist die von der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) herausgegebene Sammlung von Reden und Beiträgen Friedrich Korčaks (1926–2015) unter dem Titel *Musik und Erziehung. Beiträge zur Geschichte der Musikerziehung in Österreich nach 1945* für den hier im Fokus stehenden zeitlichen Rahmen durchaus relevant – die Beiträge stammen aus der Zeit zwischen 1960 und 1980 und befassen sich zum Teil auch mit der Zeit davor. Der Band versammelt allgemeine Beiträge zur Fachentwicklung, stellt aber auch spezifische Fragen wie *Kinder an der Hochschule?*, *Das Klavier als*

---

14 Vgl. Mona Silli, *Chronik des Johann-Joseph-Fux-Konservatoriums. Die musikgeschichtliche Entwicklung der Instrumentalmusikerziehung von 1815 bis zur Gegenwart*, Band I, unveröffentlichte Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz 2009, S. 144.

15 Vgl. Thomas Ott, *45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion*, in: Jens Knigge / Anne Niessen (Hg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, Münster u.a.: Waxmann 2016 (*Musikpädagogische Forschung* 37), S. 33–34.

*Pflichtfach im Rahmen des Musikstudiums* und thematisiert die *Aufgaben und Probleme der Musikhochschule* in der 1971 gehaltenen Inaugurationsrede.<sup>16</sup>

Zudem seien an dieser Stelle der Vollständigkeit halber die drei Bände *Musik und Gegenwart* genannt, in denen Erich Marckhls gesammelte Reden und Schriften zusammengefasst wurden. Diese werden im Laufe des vorliegenden Bandes in unterschiedlichen thematischen Kontexten besprochen.<sup>17</sup> Der vorliegende Beitrag zielt dagegen auf eine weiterführende Kontextualisierung bezüglich der Geschichte der Musikerziehung ab.

Zeitlich aus dem Rahmen fallen zwei Sammelbände, die 1996 und 1997 in Wien bzw. Salzburg verlegt wurden, beide sind für die Auseinandersetzung mit der Thematik speziell in Bezug auf Österreich relevant. Im von Monika Oebelsberger, Wolfgang Reinstadler und Gerlinde Haid verantworteten Band *Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung* werden einige Aspekte der österreichischen Kultur, die Einfluss auf das Erleben von Musik haben, zumeist mit einem lokalen Fokus behandelt. Dem stellen die Autorinnen und Autoren die Betrachtung der internationalen Situation und eine etwas allgemeinere Auseinandersetzung mit dem Thema Musikunterricht und den damit einhergehenden Herausforderungen gegenüber.<sup>18</sup> Während diese Beiträge die Institution Schule und den Unterricht ansprechen, arbeitet der Sammelband *AGMÖ 1947–1997. Musikerziehung in Österreich*, herausgegeben von Gabriele Peschl, die Geschichte der nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs zentralen Organisation der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) auf. Mit eingeschlossen ist hier auch ein Teil der institutionellen Geschichte und der Fachgeschichte, der Fokus liegt aber auf der AGMÖ.<sup>19</sup>

Es zeichnen sich zwei Tendenzen ab, die einen engen Bezug zur Praxis haben: Zum einen befasst sich die Literatur anfangs mit der Beobachtung von Defiziten und praktischem Änderungsbedarf in der Praxis. Zum anderen findet die Beschäftigung mit der Terminologie und den Konsequenzen, die diese für den Unterricht hat, zunächst vor allem schriftlich und fachwissenschaftlich statt, bevor sie den Wortgebrauch verändert. Grundsätzlich scheint die Refle-

---

16 Vgl. Friedrich Korčák, *Musik und Erziehung. Beiträge zur Geschichte der Musikerziehung in Österreich nach 1945*, hg. von der AGMÖ, Wien: VWGÖ 1986.

17 Erich Marckhl, *Musik und Gegenwart*, Bd. 1: *Ansprachen, Vorträge, Aufsätze*, hg. von den Steiermärkischen Volks-Musikschulen, Graz [1962]; Erich Marckhl, *Musik und Gegenwart*, Bd. 2: *Ansprachen, Vorträge, Aufsätze 1963–1967*, hg. von den Steiermärkischen Volks-Musikschulen, Graz 1967; Erich Marckhl, *Musik und Gegenwart*, Bd. 3: *Auswahl an Reden und Referaten*, hg. vom Landesmusikdirektor für Steiermark, Graz 1975.

18 Vgl. Monika Oebelsberger / Wolfgang Reinstadler / Gerlinde Haid (Hg.), *Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag*, Salzburg u.a.: Verlag Müller-Speiser 1996.

19 Vgl. Gabriele Peschl (Hg.), *AGMÖ 1947–1997. Musikerziehung in Österreich*, Wien: Verlag Holzhausen 1997.

xion des Musikunterrichts auf wissenschaftlicher Ebene zuerst in Deutschland stattgefunden zu haben, die Publikationstätigkeit dazu in Österreich beginnt erst später – allerdings heißt das nicht, dass die Fragestellungen nicht schon zuvor thematisiert wurden.

## **II. Organisationen außerhalb der institutionellen Ausbildung: AGMÖ und Tonkünstlerbund**

Während sich das Forschungsprojekt mit seinem Fokus auf den Wirkungsbereich Erich Marckhls hauptsächlich jenen Institutionen widmete, in denen Marckhl federführend tätig war,<sup>20</sup> soll hier der Blick ergänzend auf außerinstitutionelle Organisationen und Fachgesellschaften gerichtet werden, wobei wiederum der Vergleich mit Deutschland naheliegt. Eine Parallele zwischen Österreich und Deutschland stellt das Vereinswesen dar, das die politischen Entwicklungen zumindest indirekt mittrug. Es ergeben sich natürlich auch personelle Überschneidungen zwischen den Arbeitsgemeinschaften bzw. Vereinen und Hochschulen oder bildungspolitischen Einrichtungen, diese scheinen aber kein Nachteil zu sein. Im Folgenden werden sie auch hinsichtlich personeller Brüche und Kontinuitäten kurz beleuchtet, wobei im Besonderen der Steirische Tonkünstlerbund, dessen Mitglieder von Marckhl mitunter als Gegner wahrgenommen wurden, für die Frage der Netzwerkbildung von Interesse ist.<sup>21</sup>

In Deutschland kam es durch die Trennung von Osten und Westen auch zu zwei separaten Entwicklungssträngen im Bereich der Musikausbildung. Während die Ausbildung in der BRD an Hochschulen stattfand, wurde die in der DDR betriebene musikpädagogische Forschung mit einer rascheren Akademisierung der LehrerInnenausbildung gepaart. Beiden Wegen liegt allerdings eine Rückkehr zur Situation der 1920er-Jahre zugrunde, bis die Kritik um 1960 wuchs und schließlich auch in Österreich, wo nach Kriegsende ähnlich agiert wurde, zu aktiverer Veränderung und Reformbemühungen führte. In Deutschland war das Resultat der Kritik die Gründung des Arbeitskreises Musikerziehung und Forschung im Rahmen der sechsten Bundesschulmusikwochen, eine seit 1955 regelmäßig abgehaltene Fachtagung. 1965, ein Jahr vor der Neuorganisation des Arbeitskreises, der sich 1970 zuerst als Forschungsgruppe Musikpädagogik und 1971 schließlich unter dem Namen Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) als Verein neu konstituierte, begann man da-

---

20 Siehe dazu auch die Beiträge von Julia Mair im vorliegenden Band.

21 Siehe dazu auch den Beitrag von Susanne Kogler, Erich Marckhl und Harald Kaufmann: Bruchstücke eines Netzwerks, im vorliegenden Band.

mit, die Arbeit in einer jährlichen Beilage zur Publikation *Musik und Bildung* nach außen zu tragen.<sup>22</sup>

## II.1 Die Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ)

In Österreich könnte man die Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) als Gruppierung mit vergleichbaren Motiven verstehen. Eine der Vorgängerorganisationen war der Musikpädagogische Verband, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits ähnliche Ziele verfolgte. Der Zusammenschluss von Lehrpersonen hatte sich schon nach dem ersten musikpädagogischen Kongress in Wien im Jahr 1911 als erfolgreich erwiesen. Die Gründung des Musikpädagogischen Verbandes wird als direktes Resultat des Kongresses gesehen, seine Notwendigkeit und seinen Erfolg fasst Hans Wagner bei der Abschlussitzung zusammen:

„Der Kongreß war wie eine gewaltige Symphonie. Es gab keine schrillen Dissonanzen. [...] Der Verlauf des Kongresses war ein erhebender. Es ist viel gearbeitet worden und die Notwendigkeit des Kongresses und des Verbandes ist jedem bewußt geworden. Aber es liegt auch viel Arbeit vor uns, zu der wir die Unterstützung aller Mitglieder benötigen. Vermeiden müssen wir hiebei alles Trennende, nur dann gibt es eine friedfertige Arbeit. [...] Es wird sehr nötig sein, bald einen zweiten Kongreß einzuberufen, dieser wird aber von vielem, was zum Glanze dieses ersten gedient hat, abstrahieren müssen und ein reiner Kongreß der Arbeit sein. [...] Ziehen Sie nun hinaus und verkünden Sie das Wunder, das sich ereignet hat: Die Musiklehrer Österreichs haben sich gefunden und sind sich ihrer Kraft bewußt worden. Arbeiten Sie für den Verband in unserem Sinne.“<sup>23</sup>

Ähnlich überschwänglich berichtet Rudolf Dechant über die Gründung der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) in der ersten Ausgabe der *Musikerziehung* im Dezember 1947:

„Wir Österreicher haben ein großes musikalisches Erbe überliefert bekommen und sind stolz darauf; aber was tun wir heute, um dieses Erbes würdig zu sein? Was, um es wirksam zu mehren? [...] Ein Kreis verantwortungsvoller Musikerzieher aus ganz Österreich hat sich daher zusammengeschlossen, um planvoll eine Neuordnung der Musikerziehung herbeizuführen. Der Österreichische

---

22 Vgl. Ulrich Günther, Musikpädagogik und Forschung. Vom Arbeitskreis Forschung in der Musikpädagogik zum Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung, in: Heinz Anholz / Willi Gundlach (Hg.), Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 41–49.

23 Gustav Mayer, Bericht über den I. Musikpädagogischen Kongreß. Wien, 20. bis 23. April 1911, Wien u.a.: Universal-Edition 1911, S. 73.

Bundesverlag hat sich, ganz im Sinne seiner alten, auf Maria Theresias Zeiten zurückgehenden Tradition, ihnen helfend zur Verfügung gestellt.“<sup>24</sup>

Die AGMÖ wurde 1947 als Organ zur Vertretung der Interessen der MusiklehrerInnen gegründet. Zuvor wurde innerhalb der Bundesländer in Fachgruppen gearbeitet, um dem Musikunterricht nach Kriegsende zu neuem Schwung zu verhelfen. Die Wiener Arbeitsgemeinschaft überschneidet sich zum Teil mit dem Unterrichtsministerium, ihr kam also neben dem AGÖSV, der Zusammenschluss österreichischer Schulbuchverleger ab dem Jahr 1945, an dem sich die AGMÖ unter anderem organisatorisch orientierte, eine tragende Rolle bei der Entstehung der AGMÖ zu. Die laufende Schulerneuerung verlange, so die damalige Ansicht, nach einem Zusammenschluss fortschrittlich denkender Personen, die den Musikunterricht angemessen in die Schulreformen einzugliedern helfen sollten.<sup>25</sup>

Wie auch Dechant, begründet Heinrich Peter die Notwendigkeit einer solchen Arbeitsgemeinschaft mit der musikalischen Ader der österreichischen Bevölkerung, denn „eine wahre Schulerneuerung erstreben wir, doch sie muß auch eine solche durch die Musikerziehung sein, sonst dürfte sie sich nicht österreichisch nennen.“<sup>26</sup> Josef Lechthaler fasste die Ziele und die Bemühungen, den Musikunterricht vom NS-Gedankengut und der Rolle zu lösen, die sie während des Zweiten Weltkriegs gespielt hatte, zusammen, wobei er auch die Atmosphäre der Gründungszeit einfieng:

„Als sich im Juli dieses Jahres Musikerzieher aus ganz Österreich in Wien zu einer gemeinsamen Arbeitstagung versammelten und nach zweitägigem, ernstlichem Bemühen den Beschluß faßten, miteinander in regelmäßiger Verbindung zu bleiben, den Kreis arbeitswilliger und lebendigem Schaffen aufgeschlossener Kollegen zu erweitern und in einer zwar organisatorisch freien, aber doch ideenmäßig gebundenen Arbeitsgemeinschaft dauernd zu sammeln, zu arbeiten und gemeinsam mit dem Österreichischen Bundesverlag eine eigene Fachzeitschrift für Musikerziehung herauszugeben, stand gar mancher der Versammelten den Plänen zunächst mit Zurückhaltung und innerer Hemmung gegenüber.“<sup>27</sup>

---

24 Rudolf Dechant, Vom Sinn der Kunst, in: *Musikerziehung. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs* 1 (1947), S. 2.

25 Vgl. Gabriele Peschl, Zwischen Musikpädagogik und Bildungspolitik. Werden und Wirken der AGMÖ 1947–1997, in: Gabriele Peschl (Hg.), *AGMÖ 1947–1997. Musikerziehung in Österreich*, Wien: Verlag Holzhausen 1997, S. 25–32.

26 Heinrich Peter, *Musikerziehung im Ganzen der österreichischen Schulerneuerung*, in: *Musikerziehung. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs* 1/2 (1947), S. 1–4, hier S. 4.

27 Josef Lechthaler, *Musikerziehung in Österreich*, in: *Musikerziehung. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs* 1/1 (1947), S. 3.

Ein erster Erfolg der Bestrebungen wird hier schon genannt: Die Vorbehalte der Musiklehrenden gegenüber einer Einschränkung der als Teil der freien Künste gesehenen Musik durch einen organisierten und auf übergeordneter Ebene strukturierten Unterricht konnten durch Diskussionen beseitigt werden. Die diesbezüglichen Diskussionen führten zur Gründung der AGMÖ als freie Arbeitsgemeinschaft, die „alle musikerzieherisch in Schule, Familie und Gemeinschaft der ‚holden Kunst‘ verantwortlich Dienenden“<sup>28</sup> zur Mitarbeit einlädt.<sup>29</sup>

Wenngleich die AGMÖ für den Musikunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg wohl die Hauptrolle unter den Vereinigungen einnahm und für die Schulentwicklung innerhalb von Österreich in vielerlei Hinsicht ausschlaggebend war,<sup>30</sup> gibt es auch andere Organisationen, die gerade im Bereich der internationalen Kooperation wichtig sind.

Versuche des internationalen Zusammenschlusses gab es bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf internationalen Kongressen, auch der erste Musikpädagogische Kongress in Wien 1911 erhielt Aufmerksamkeit über die Landesgrenzen hinaus. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs öffnete sich Österreich erst in den 1950er-Jahren wieder nach außen. Diese Öffnung erfolgte durch Kongresse und Tagungen, die zum Teil von der AGMÖ mitveranstaltet oder zumindest von vielen ihrer Mitglieder besucht wurden. Personelle Überschneidungen gibt es z.B. auch mit der International Society for Music Education (ISME), in der Österreich zweimal mit dem Amt des Vizepräsidenten und konstant im Vorstand vertreten war.<sup>31</sup>

Anton Dawidowicz, Vorstand der AGMÖ von 1953 bis 1956 und damit Vorgänger Erich Marckhls, der von 1957 bis 1962 als Präsident der AGMÖ tätig war, initiierte 1954 eine Tagung in Salzburg, die über Umwege schließlich 1972 in München zum D-A-CH-Verband führen sollte und die Kooperation zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz anregte. Obwohl die zunehmende politische Vereinigung Europas auch gemeinsame Initiativen im schulischen und universitären Bereich ermöglichte, wurde bedauert, „daß die Erfahrungen und Forschungsergebnisse deutscher Musikpädagogik nur sehr begrenzt vom überwiegend englischsprachigen Ausland aufgenommen worden

---

28 Ebd., S. 4.

29 Vgl. ebd., S. 3-5.

30 An dieser Stelle soll auf den Sammelband AGMÖ 1947–1997, Musikerziehung in Österreich, der zum 50-jährigen Jubiläum der AGMÖ von Gabriele Peschl herausgegeben wurde, verwiesen werden. Darin werden die Entstehungsgeschichte sowie die Leistungen und Arbeitsbereiche der AGMÖ in den ersten 50 Jahren ihres Bestehens detailliert dargestellt.

31 Vgl. Peschl, Anm. 25, S. 195–197.

sind.<sup>32</sup> Abweichend von anderen Tagungen waren die D-A-CH-Treffen zur Bewahrung des wissenschaftlichen Niveaus bis 1994 nicht öffentlich zugänglich.<sup>33</sup>

Ein entscheidender Unterschied zwischen dem Vereinswesen in Österreich und Deutschland besteht allerdings darin, dass sich in Österreich die AGMÖ als einzige Interessensvertretung der Musiklehrenden durchgesetzt hat, während es in Deutschland eine Vielzahl an verschiedenen Vereinigungen gibt, was eine übergeordnete Ebene an Dachverbänden notwendig macht. Deren Abordnungen auf Landesebene sind aufgrund der Größe Deutschlands relativ unabhängig. Eine vergleichbare Vereinigung wäre der Österreichische Musikrat (ÖMR), dem die AGMÖ, die sich rein auf Musikschule und Musik in der Schule beschränkt und keine Berufsmusiker vertritt, bereits im Gründungsjahr 1954 beitrug und mit dem sie seither kooperiert. Auch gibt es personelle Überschneidungen zwischen den beiden Organisationen.<sup>34</sup> Die eingleisige Situation in Österreich begründet Gabriele Peschl mit Blick auf Deutschland wie folgt:

„Die seit Jahrhunderten unterschiedliche politische Entwicklung der Staaten legt zweifellos den Grundstein für diese Gegebenheiten: Die an die Monarchie geknüpften, vorwiegend zentralistischen Strukturen der österreichischen Unterrichts- und Bildungsverwaltung ragen in ihren gesetzlichen Konsequenzen (v. a. hinsichtlich der Schulgesetze und ihren relevanten Lehrplänen) weit in die Zweite Republik hinein.“<sup>35</sup>

Ergänzend zur AGMÖ, die eben keine Berufsmusiker vertritt, arbeitet der Steirische Tonkünstlerbund – eine Organisation, die in der Musiklandschaft Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg (wieder) an Bedeutung gewann und auch in Verbindung mit Erich Marckhl und seinem Studio für Probleme zeitlich naher Musik steht<sup>36</sup> – im Interesse steirischer KomponistInnen vor allem im Bereich der zeitgenössischen Musik.

---

32 Karl Heinrich Ehrenfort, Art. Musikpädagogik, in: Laurenz Lütteken (Hg.), MGG online, <https://www-1mgg-2online-1com-1000046gb019f.han.kug.ac.at/article?id=mgg15788&v=1.1&rs=id-03f2e345-322d-0924-694f-30d2d3827f75&q=ISME> (17.02.2021).

33 Vgl. Peschl, Anm. 25, S. 208–211. Die inhaltlichen Entwicklungsschritte der Vereinigung sind bei Peschl auf den Seiten 210 und 211 nachzulesen.

34 Vgl. Peschl, Anm. 25, S. 225–229.

35 Peschl, Anm. 25, S. 225.

36 Siehe dazu auch den Beitrag Julia Mairs im vorliegenden Band.

## II.2 Der Steirische Tonkünstlerbund und die Kameradschaft steirischer Künstler und Kunstfreunde: Personelle Kontinuitäten und Netzwerke von 1927 bis 1979

Neben dem Musikverein für Steiermark, diversen Orchestern und den musikalischen Bildungseinrichtungen ist der Steirische Tonkünstlerbund einer jener Akteure, die gemeinsam mit dem Studio für Probleme zeitlich naher Musik – 1952 von Erich Marckhl gegründet und nach dem Tod von Max Heider 1975<sup>37</sup> aufgelöst – Graz in die internationalen Bestrebungen, die Beschäftigung mit zeitgenössischer Musik zu fördern, einreihen. Marckhl, dessen eigene Kompositionen eher traditionell ausgerichtet waren<sup>38</sup>, stellte als Landesmusikdirektor auch das Verbindungsglied zum Musikverein für Steiermark dar und schuf eine Kooperation, die am Anfang einer Tradition der avantgardistischen Musik in Graz steht. Diese wird bis heute vom 1956 gegründeten Forum Stadtpark und damit in Verbindung stehenden Projekten und Vereinen, stellvertretend seien der steirische herbst und das musikprotokoll genannt, weitergeführt.<sup>39</sup>

Die Vorbilder für den Steirischen Tonkünstlerbund sind durchaus international angesiedelt. Orientiert an der 1738 gegründeten Royal Society of Musicians of Great Britain, wurde 1771 die Wiener Tonkünstler-Societät ins Leben gerufen. Beiden waren konkret formulierte Beitrittsrichtlinien und der soziale Aspekt der finanziellen Unterstützung von Musikern und deren Familien gemeinsam. Die Entstehung des Grazer Vereins, der an die Wiener Tonkünstler-societät angelehnt ist, ist nicht einwandfrei nachvollziehbar. Die einzige existierende Quelle ist Ferdinand Bischoff, der in der *Chronik des Steiermärkischen Musikvereins* aus dem Jahr 1890 von der Gründung einer der Wiener Tonkünstler-societät nachempfundenen Gesellschaft 1878 berichtet. Bischoff gibt dafür aber keine Quellen an. Clivia Steinberger zufolge lässt sich diese Aussage anhand der vorhandenen Quellen nicht nachweisen. Die Erwähnungen bei Erich Schenk und Hans Wamlek beziehen sich ebenfalls auf Bischoff.<sup>40</sup> Quellentechnisch gesichert ist allerdings die Gründung des Steiermärkischen Tonkünstlervereins 1890 durch Johann Buwa. Die Existenz dieser Vereinigung ist bis 1913 nachvollziehbar, danach lässt die Quellenlage keine gesicherte Aussage zu.<sup>41</sup>

---

37 Vgl. Rudolf Flotzinger, Art. Max Heider, in: Österreichisches Musiklexikon online, [https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik\\_H/Heider\\_Max.xml](https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_H/Heider_Max.xml) (20.01.2021).

38 Vgl. Erik Werba, Erich Marckhl, Wien: Österreichischer Bundesverlag 1972 (*Österreichische Komponisten des XX. Jahrhunderts* 20).

39 Vgl. Ingrid Schubert, Art. Graz, in: Österreichisches Musiklexikon online, [https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik\\_G/Graz.xml](https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_G/Graz.xml) (20.01.2021).

40 Vgl. Clivia Steinberger, *Der Steirische Tonkünstlerbund*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz 2002, S. 6–12.

41 Vgl. ebd., S. 13–15.

Wie auch in anderen Organisationen sind im Steirischen Tonkünstlerbund einige personelle Parallelen zu Vereinigungen der Zwischenkriegszeit und der Kriegszeit erkennbar. Die personelle Zusammensetzung des Steirischen Tonkünstlerbundes ist in Clivia Steinbergers Diplomarbeit *Der Steirische Tonkünstlerbund*, 2002 an der Grazer Universität für Musik und darstellende Kunst<sup>42</sup> verfasst, dargestellt; im Folgenden soll der Fokus auf den Kontinuitäten und Überschneidungen mit ähnlichen Organisationen vor und während des Zweiten Weltkriegs liegen.

Der Steirische Tonkünstlerbund wurde 1927 in Knittelfeld mit dem Ziel, Raum für zeitgenössische Grazer Komponisten zu schaffen und das vorhandene Interesse an der internationalen Szene etwas auf die heimische zu lenken, gegründet. 1938 wurde er von den Nationalsozialisten verboten, an seine Stelle trat die Kameradschaft steirischer Künstler und Kunstfreunde. Erst 1957 gelang es nach mehrmaliger Anregung vonseiten Konrad Stekls (1901–1979), der privat Komponistentreffen organisierte und Hausmusiktage abhielt, den Steirischen Tonkünstlerbund neu zu gründen. Bereits nach zwei Jahren wurden eigene Publikationen und Kompositionen der Mitglieder herausgegeben, darunter das *Steirische Musiklexikon*. Auch brachte man regelmäßig Mitteilungsblätter heraus und organisierte eine eigene Konzertreihe.<sup>43</sup> Bei dieser Neugründung 1957 kann man allerdings eher von einer Fortsetzung sprechen, denn die Mitglieder blieben auch auf präsidialer Ebene relativ konstant. Sowohl bei der Gründung 1927 als auch bei der Weiterführung 1957 waren Konrad Stekl, Artur Michl (1897–1965) und Alfons Vodosek (1912–1996) beteiligt. Gleich neun Personen finden sich auch unter den Mitgliedern der Kameradschaft steirischer Künstler und Kunstfreunde, darunter neben Friedrich Frischenschlager (1885–1970), Hanns Holenia (1890–1972), Sepp Rosegger (1874–1948), Walter Kainz (1907–1994) und Alois Pachernegg (1892–1964) auch Josef Kolleritsch (1897–1966), Joseph Marx (1882–1964), Artur Michl und Roderich von Mojsisovics (1877–1953). Auffallend ist zudem, dass einige beiden Vereinigungen zugehörige Personen in einem Schüler-Lehrer-Verhältnis zueinander standen. So war Roderich von Mojsisovics Lehrer von Waldemar Bloch (1906–1984), Günther Eisel (1901–1975), Hanns Holenia, Anton Pachernegg, Otto Siegl (1896–1978), Ernst Ludwig Uray (1967–1937), Konrad Stekl, Alfons Vodosek (1912–1996) und Josef Kolleritsch. Artur Michl war Lehrer von Konrad Stekl, Günther Eisel und Walter Kainz. Dies erscheint in der Zeit der Anfänge neuer Musik nicht verwunderlich, das Feld ist klein und man bewegt sich in ähnlichen Kreisen. In-

---

42 Ebd.

43 Vgl. Klaus Hubmann, Art. Steirischer Tonkünstlerbund (STB), in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb0102.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

wieweit über die musikalische Zusammenarbeit hinaus auch politische Interessen geteilt wurden, ist eine wichtige Frage, die es anhand weiterer Forschungen noch zu beantworten gilt.

Betrachtet man nun die Werdegänge dieser Personen, die auch über längere Zeit im Vorstand tätig waren, genauer, wird eine Achse Graz–Wien mit gelegentlichen Anstellungsverhältnissen in Deutschland und Salzburg, die vor allem während des Kriegs bestanden, deutlich.

Otto Siegl wurde nach der Wiedergründung 1958 als Präsident eingesetzt und war in dieser Funktion bis 1961 tätig, sein Stellvertreter und erster Vizepräsident war Konrad Stekl, der zweite Vizepräsident Artur Michl, im Vorstand waren u.a. noch Josef Kolleritsch, Hanns Holenia und Franz Theodor Kaufmann tätig. 1960 kam Ernst Ludwig Uray als Vizepräsident hinzu. Er wurde 1961 zum Präsidenten ernannt, Stekl bekleidete mit Michl gemeinsam das Amt des Vizepräsidenten. Besonders Stekl und Uray sind bis zum Tod Stekls im Jahr 1979 immer im engeren Kreis des Vorstands zu verorten, auch Michl bleibt bis 1967 konstant Vizepräsident.

Konrad Stekl genoss eine internationale Ausbildung in Tschechien, der Schweiz, Italien und den USA, bevor er in Graz am späteren Konservatorium Unterricht von Artur Michl und Roderich von Mojsisovics erhielt. Nach Kriegsende wurde er an der Musikschule in Kapfenberg angestellt – ein früher Kontaktpunkt zu Erich Marckhl – und engagierte sich als Komponist und im Vorstand des Steirischen Tonkünstlerbundes.<sup>44</sup> Als Gründungsmitglied von 1927 ist Stekl Teil dieser Kontinuitäten, wenngleich er nicht als Mitglied der Kameradschaft steirischer Künstler und Kunstfreunde verzeichnet ist. Anders ist es bei dem konstant in Österreich tätigen Artur Michl, der neben seinen Tätigkeiten als Konzertmeister der Grazer Oper und als Lehrer für Violine und Orgel am Konservatorium von 1928 bis 1934 als Präsident des Steirischen Tonkünstlerbundes tätig und ab 1961 zweiter Vizepräsident war. Während des Zweiten Weltkriegs war Michl in der Kameradschaft steirischer Künstler und Kunstfreunde und leitete die Orchesterschule an der Hochschule für Musikerziehung in Graz Eggenberg.<sup>45</sup> Ein ähnlicher Werdegang lässt sich bei Ludwig Uray beobachten, der während der gesamten Kriegszeit im Musik- und Kulturbereich in Österreich tätig war. Nach dem Unterricht bei Roderich von Mojsisovics in Graz und einem Kompositionsstudium in Wien bei Joseph Marx<sup>46</sup> war er ab 1933 beim Wiener

---

44 Vgl. Klaus Hubmann, Art. Konrad Stekl, in: Österreichisches Musiklexikon, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb010b.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

45 Vgl. Alexander Rausch, Art. Artur Michl, in: Österreichisches Musiklexikon, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb010b.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

46 Joseph Marx galt zu Lebzeiten als einer der bekanntesten zeitgenössischen Komponisten, wenngleich er sich gegen die Ansätze des Kreises rund um Arnold Schönberg aussprach. Seinen Lehrtätigkeiten ging er von 1914 bis 1952 an der Wiener Musikakademie bzw. Hoch-

Volksbildungsverein und ab 1938 beim Wiener Reichssender tätig. Nach Kriegsende übernahm er die Leitung der Sendergruppe Alpenland in Graz, aus dem 1954 Radio Graz hervorging, jener Sender, der mit dem Studio für Probleme zeitlich nahe Musik und dem Musikverein für Steiermark zeitgenössische Musik nach Graz brachte. Von 1961 bis 1969 war er schließlich Präsident des Steirischen Tonkünstlerbundes.<sup>47</sup>

Otto Siegl, 1958 der erste Präsident des wiedergegründeten Steirischen Tonkünstlerbundes, war in Leoben als Violinlehrer und an der Grazer Oper bzw. im Wiener Symphonieorchester als Geiger tätig. Wie Uray Schüler von Mojsisovics, ging er bereits 1926 nach Deutschland, wo er in Paderborn bis 1931 als Musikdirektor wirkte. Parallel dazu hatte er Anstellungen als Chorleiter in Bielefeld und als Theorielehrer am Hagener Konservatorium inne. Von 1931 bis 1933 war er Direktor des Musikvereins Herford, bevor er von 1933 bis 1948 an der Musikhochschule Köln einem Lehrauftrag für Theorie und Komposition nachkam. Nach Kriegsende kehrte er 1948 an die Wiener Musikakademie zurück, an der er 1949 eine Kompositionsklasse übernahm. In der Steiermark war er von 1949 bis 1951 Landesmusikdirektor – Erich Marckhl folgte ihm in dieser Position nach und besetzte sie bis 1970. Von 1956 bis 1961 war Siegl im Steirischen Tonkünstlerbund tätig.<sup>48</sup>

Günther Eisel, stellvertretender Landesmusikdirektor von 1952 bis 1963, also auch zu Marckhls Zeit, wurde während des Kriegs mit Berufsverbot belegt, weil er mit einer Jüdin verheiratet war. Zwar war er 1927 Gründungsmitglied der Steirischen Tonkünstlerbundes, aber nie in dessen Vorstand tätig. Seine Lehrer waren Artur Michl und Roderich von Mojsisovics. Nach Kriegsende wurde er mit dem Wiederaufbau der Grazer Oper beauftragt. Von 1945 bis 1952 war er Direktor des Steiermärkischen Landeskonservatoriums und 1963

---

schule für Musik und darstellende Kunst Wien nach, deren Präsident er von 1922 bis 1924 war, von 1924 bis 1927 war er Hochschulrektor. Nach dem Kriegsende war er bis 1947 Honorarprofessor am Grazer musikwissenschaftlichen Institut, zudem war er Präsident des Österreichischen Komponistenbundes (1930 bis 1938 bzw. 1947 bis 1964), der Gesellschaft zur Herausgabe von Denkmälern der Tonkunst in Österreich (1946 bis 1964) und der AKM (1950 bis 1964). Vgl. Andreas Holzer, Art. Joseph Rupert Rudolf Marx, in: Österreichisches Musiklexikon, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb011a.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

47 Vgl. Alexander Rausch, Art. Uray, Familie, in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb011a.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

48 Vgl. Lynne Heller, Art. Otto Siegl, in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb011a.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.02.2021).

bis 1973 Lehrender an der Akademie bzw. Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Graz.<sup>49</sup>

Eine Person, die zwar nicht auf präsidialer Ebene oder im Vorstand, aber vor allem als Lehrer durchgängig präsent ist, ist Roderich von Mojsisovics. Nach Studien in den Fächern Jura, Komposition und Musiktheorie in Graz, München und Köln war er lange in Deutschland tätig, bis er 1911 nach Graz zurückkehrte und dort bis 1932 das Konservatorium (vor 1920 Schule des Musikvereins für Steiermark) leitete. Nach erneuter Lehrtätigkeit in Deutschland zwischen 1941 und 1944 war er ab 1945 wieder in Graz tätig, u.a. als Lehrer aller oben bereits ausführlicher besprochenen Personen.<sup>50</sup> Mojsisovics hat auch durch seinen Antisemitismus die Grazer Szene wohl nachhaltig beeinflusst.<sup>51</sup>

### III. Zur Begriffsproblematik und ihrer Bedeutung für den Unterricht

Parallel zu den politischen Entwicklungen steht die Frage der Fachbezeichnung und der Terminologie des Gegenstandes zur Diskussion, weil Sprachgebrauch und ideelle Einstellungen kaum voneinander getrennt werden können. Der Sprachgebrauch lässt Rückschlüsse auf die Sozialisierung zu und spiegelt nicht selten auch politische Einstellungen wider. In über einen langen Zeitraum bestehenden Institutionen verselbstständigen sich Begriffe allerdings oft und werden nicht mehr mit dem ursprünglichen Gebrauch assoziiert. Hier gilt es, für die Begriffsgeschichte zu sensibilisieren und Bewusstsein zu schaffen. In vielen Bereichen werden aktiv Änderungen vollzogen, ein Beispiel dafür wäre die Umbenennung von Straßen und Plätzen. Was die Fachbezeichnung Musikerziehung anbelangt, ist dies seit Langem in Diskussion. Obwohl sich die AGMÖ bereits zu Gründungszeiten gegen ‚Musikerziehung‘ und für ‚Musik‘ aussprach, ist die offizielle Fachbezeichnung in Schule und Lehramtsstudium nach wie vor ‚Musikerziehung‘. Bei der Podiumsdiskussion der Arbeitstagung „Perspektiven der Musikpädagogik“ am 3. Dezember 2020 im Rahmen dieses Forschungsprojektes kam diese Thematik ebenfalls zur Sprache.<sup>52</sup> Klaus Dorfegger, aktuell

---

49 Barbara Boisits, Art. Günther Eisel, in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb011f.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

50 Vgl. Uwe Harten, Art. Roderich Edmund Ladislaus Anton Julius von Mojsisovics-Mojšvár, in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011gb011f.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (20.01.2021).

51 Siehe dazu auch die Beiträge von Oliver Rathkolb in: Michael Nemeth (Hg.), *Im Jahrestakt. 200 Jahre Musikverein für Steiermark*, Wien u.a.: Böhlau 2015.

52 Das Programm der Arbeitstagung ist online verfügbar, [https://archiv.kug.ac.at/fileadmin/03\\_Microsites/02\\_Weitere\\_Einrichtungen/Universitaetsarchiv/01\\_Universitaetsarchiv/Projekte/Erich\\_Marckhl/Arbeitstagung\\_Perspektiven\\_der\\_Musikpaedagogik\\_Programm\\_final.pdf](https://archiv.kug.ac.at/fileadmin/03_Microsites/02_Weitere_Einrichtungen/Universitaetsarchiv/01_Universitaetsarchiv/Projekte/Erich_Marckhl/Arbeitstagung_Perspektiven_der_Musikpaedagogik_Programm_final.pdf) (22.09.2021).

Fachinspektor für Musikerziehung und Instrumentalunterricht in der Steiermark, begründete die zeitliche Verzögerung bei der Umbenennung des Fachs mit den komplexen juristischen Umständen, eine Änderung im Schulgesetz vorzunehmen, versicherte aber, dass die Problematik des Begriffs bekannt und eine Umbenennung in Arbeit sei. Erst mit der Änderung im Schulgesetz kann sich die Bezeichnung auch im Studium ändern. Warum sich dieser Prozess im Falle des Musikunterrichts nun bereits über Jahrzehnte hinzieht und in Fächern wie Bewegung und Sport bereits zu geeigneteren Bezeichnungen übergegangen wurde, bleibt unbeantwortet.

Obwohl in der Praxis die Auseinandersetzung mit dem Thema nur schleppend vorangeht, herrscht in der Fachliteratur bereits seit Kriegsende eine rege Auseinandersetzung mit der Frage der Terminologie. Abgesehen von den künstlerischen Fächern sind alle Schulfächer nach der zugrundeliegenden wissenschaftlichen Disziplin benannt, der Erziehungsaspekt ist alleine bei der Musikerziehung und der bildnerischen Erziehung zu finden. Hierzu sind zwei Interpretationsmöglichkeiten denkbar: „Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik.“<sup>53</sup> Der Gedanke einer Erziehung durch Musik lässt sich anhand diverser Kinder- und Schullieder mit pädagogisch wertvollem Hintergrund nachvollziehen, wobei die Inhalte mehr durch den Text und weniger durch die zumeist sehr einfach gehaltene Musik vermittelt werden. Der Erziehungsgedanke kann auch mit den Wurzeln des Musikunterrichts, dem Gesangsunterricht, im Zuge dessen die Schülerinnen und Schüler Kirchenlieder für den Besuch des Gottesdienstes erlernten, in Verbindung gebracht werden. Im Gegensatz dazu geht der Ansatz der Erziehung zur Musik mit dem Gedanken einher, man müsse Kinder zu einer bestimmten Art von Musik erziehen, nämlich der für künstlerisch hochwertig ästhetisch richtig und wertvoll empfundenen Kunstmusik. Sie soll „ihnen vorgespielt, methodisch nahegebracht und für gut erklärt werden“<sup>54</sup>. Dadurch wird aktiv die Auseinandersetzung mit nicht als passend empfundener Musik unterbunden und der Musikkonsum, der bei Schulkindern allgemein als zu niedrig angesehen wurde, angeregt. Das Ziel, die Auseinandersetzung mit Musik zu lenken, ist durchaus nicht nur negativ zu sehen und kann Schülerinnen und Schülern wertvolle Wege öffnen. Allerdings ist die Motivation der Lehrperson bei dieser Methode ausschlaggebend.<sup>55</sup>

Der Musikunterricht hat seine Wurzeln in dem rein praktisch ausgerichteten Fach Gesang, das in Österreich erstmals 1869 Teil des Reichsvolksschulgesetzes

---

53 Franz Niermann, Perspektiven der Musikpädagogik in Österreich, in: Monika Oebelsberger / Wolfgang Reinstadler / Gerlinde Haid (Hg.), Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag, Salzburg: Verlag Müller-Speiser 1996, S. 265.

54 Ebd., S. 265.

55 Vgl. ebd., S. 265–267.

wurde und dessen Inhalt ab 1883 ausdrücklich am Kirchengesang ausgerichtet war.<sup>56</sup> Bereits fünf Jahre zuvor, 1877, wurde der Schwerpunkt auf das Kirchenlied in den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten gelegt:

„Die Kirchenmusik ist beim Erteilen des Musikunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten tunlichst zu berücksichtigen. [...] Die Landes- und insbesondere die Bezirksschulinspektoren haben bei den Schulinspektionen und im sonstigen Verkehre mit Volksschullehrern persönlich auf die ernste Pflege der Kirchenmusik und des kirchlichen Chorgesangs hinzuweisen.“<sup>57</sup>

Bis 1883 war das Einstudieren von Liedern das primär praktische Ziel des Unterrichts, wofür zwei Wochenstunden zur Verfügung standen. Dabei ist aber auch eine über die musikalische Praxis hinausgehende Zielsetzung erkennbar, nämlich, dass mit dem Singen eine für den Staat wünschenswerte emotionale und charakterliche Bildung bezweckt wurde: „Weckung und Bildung des Tonsinnes, Veredelung des Gemüts und Belebung des patriotischen Gefühls; Befähigung der Schüler zum Vortrage einfacher Lieder mit besonderer Berücksichtigung des Volksliedes.“<sup>58</sup> Notenschreiben, Gehörschulung (zuerst über das Ableiten des eigenen Anfangstones von einem *a1* ausgehend) und Theorie finden erst danach Erwähnung im Lehrplan. Der Unterricht in einer Knabenklasse der Bürgerschule sollte demnach durch „einfache Intervalle, Vorzeichnung, Dur-Tonarten, Takt und Taktarten“<sup>59</sup> und später auch Informationen über wichtige Komponisten erweitert werden.<sup>60</sup> Hier zeigt sich bereits im 19. Jahrhundert eine Diskrepanz zwischen Lehrinhalten und Fachbezeichnung, die auch schon vor der Nennung von Musiktheorie und -geschichte im Lehrplan kritisiert wurde. Hans Sacher und Josef Böhm merken 1867 in *Der Gesangsunterricht und dessen notwendige Reform an den Schulen Österreichs* an, dass die Fachbezeichnung Gesang nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung mit Musik verhindere, sondern auch eine Benotung dieser Elemente, falls sie trotz-

---

56 Siehe dazu auch das entsprechende Kapitel in der eingangs erwähnten Bachelorarbeit der Autorin.

57 Sigmund Goldberger, Das neue Volksschul-Gesetz samt den in Geltung gebliebenen Bestimmungen des Reichs-Volksschulgesetzes vom 15.4.1869, den einschlägigen Verordnungen und den Vorschriften betreffend das Verhältnis der Schule zur Kirche, Wien: 1883, S. 8, zitiert in: Renate Seebauer, Erneuerungsversuche der Musikerziehung der Österreichischen Pflichtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Vom Reichsvolksschulgesetz bis zur Gegenwart mit besonderer Berücksichtigung Wiens, in: Studien zur Musikwissenschaft 35 (1984), S. 192.

58 Lehrpläne für Volks- und Bürgerschulen vom 18.05.1874, zitiert in: Seebauer, Anm. 56, S. 195.

59 Lehrpläne für Volks- und Bürgerschulen in Niederösterreich, 1886, S. 5, zitiert in: Seebauer, Anm. 56, S. 197.

60 Vgl. Seebauer, Anm. 56, S. 196–198.

dem behandelt wurden, ausschlieÙe. Beide begrüÙten eine fächerübergreifende Beschäftigung mit dem Liedgut und speziellen altersgerechten Gesangsheften ausdrücklich.<sup>61</sup> Hans Sacher führt als zu erlernende Fähigkeiten 1887 in *Über den Gesangsunterricht, insbesondere das Treffenlehren* folgende an:

„Befähigung des Schülers, ein nicht allzu schweres Lied aus der Schrift auffassen und entsprechend singen zu können. Kenntnis des Wichtigsten aus der Harmonik. Einige Fertigkeit im Notenschreiben. Der Schüler muß eine genügende Anzahl dauernd wertvoller Gesänge auswendig können.“<sup>62</sup>

Um die Jahrhundertwende wird erstmals eine spezialisierte Ausbildung der Gesangslehrenden in den Schulen diskutiert. Diese ist auch am ersten Musikpädagogischen Kongress in Wien 1911 ein Thema, das im Generalreferat von Rudolf Freiherr von Procháska mit dem Titel *Prüfungs- und Berechtigungswesen*<sup>63</sup> behandelt wird.

Die Fachbezeichnung wechselt noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zwischen ‚Gesang‘ und ‚Singen‘, erst 1963 wurde einheitlich auf ‚Musikerziehung‘ umgestellt. Davor findet man in Hauptschulen ab 1942 den Begriff ‚Musik‘, in Volks- und Sonderschulen bereits 1939. Nach Ende des Zweiten Weltkriegs wurde übergangsweise auf das Reichsvolksschulgesetz zurückgegriffen, wodurch ‚Singen‘ kurzzeitig wieder Verwendung fand. Die Vorherrschaft des Gesangs im Musikunterricht, die durch diese Bezeichnung verdeutlicht wird, lässt sich auch im Lehrplan und in den Unterrichtsbestrebungen nachvollziehen. In Hauptschulen kommt es erst 1979 zu einer geregelteren Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten, mit Musikgeschichte und vielseitigeren Zugängen zur Musik, in Volksschulen noch später.<sup>64</sup>

Dieser sehr kurz gehaltene geschichtliche Abriss der Lehrinhalte in Verbindung mit der Fachbezeichnung soll darauf aufmerksam machen, dass die Fachbezeichnung nicht nur eine Formalität ist, sondern einerseits das Denken der Lehrpersonen, andererseits aber auch die Erwartungen der Gesellschaft an den Musiklehrer und die Musiklehrerin und deren Unterricht beeinflusst, mag es auch auf den ersten Blick nebensächlich erscheinen, ob ‚Musikunterricht‘, ‚Musikerziehung‘, ‚Schulmusik‘, ‚Musikpädagogik‘ oder ‚Musik‘ als Bezeich-

61 Vgl. Hans Sacher zitiert in: Seebauer, Anm. 56, S. 200–203.

62 Hans Sacher, *Über den Gesangsunterricht, insbesondere das Treffenlehren*, Wien: Manz 1887, S. 11.

63 Rudolf Freiherr von Procháska, *Prüfungs- und Berechtigungswesen*, in: Gustav Mayer (Hg.), *Bericht über den I. Musikpädagogischen KongreÙ*. Wien, 20. bis 23. April 1911, Wien u.a.: Universal-Edition 1911, S. 14–35.

64 Vgl. Manfred Teiner, *Entwicklungslinien. 50 Jahre Musikerziehung an Pflichtschulen und in der Lehrerbildung für Pflichtschulen – ein Versuch*, in: Gabriele Peschl (Hg.), *AGMÖ 1947–1997. Musikerziehung in Österreich*, Wien: Verlag Holzhausen 1997, S. 329–336.

nung verwendet wird – diese werden umgangssprachlich auch durchaus synonym eingesetzt. ‚Musikunterricht‘ kommt dabei – obwohl von der offiziellen Fachbezeichnung abweichend – am häufigsten vor. Hugo Riemer beschäftigte die Frage nach der Aktualität der Auseinandersetzung mit der Fachbezeichnung bereits in den 1970er-Jahren: „Vielleicht wird aber die Frage, ob zur oder durch Musik erzogen werden soll, ohnehin schnell weiter an Bedeutung verlieren, je mehr nämlich die gesellschaftliche Funktion der Musik im schillernden, aber auch pointierten Sinne des Wortes herausgefordert wird.“<sup>65</sup> Die Frage ist 50 Jahre nach Riemer immer noch aktuell – die derzeitige Fachbezeichnung und damit einhergehend auch die Studienbezeichnung sprechen für sich. Denn obwohl es seit den 1850er-Jahren Überlegungen zur Differenzierung der Bezeichnung und der Terminologie innerhalb des Faches gibt, hatte dies auf den gängigen Sprachgebrauch und die Bildungspolitik wenig bis gar keinen Einfluss. Die Fachwissenschaft trennt die Begriffe Musikpädagogik und musikalische Didaktik, die Methodik und Unterrichtsstoff umfassen, von der Ausführung in der Schule, dem Musikunterricht. Im Laufe der Diskussion kamen verschiedene Begriffsvarianten auf, die jedoch zumeist auf denselben Grundgedanken zurückzuführen sind. Gustav Schilling, ein Musikpädagoge und Musikschriftsteller des 19. Jahrhunderts,<sup>66</sup> verwendet ‚Musikunterricht‘ in übergeordneter Funktion, der Begriff umfasst bei ihm unter anderem Theorie des Musikunterrichts oder musikalische Didaktik für die theoretischen Bereiche und Musikunterricht für die Ausführung dieser Theorie im Unterricht. Schilling spricht sich zwar für die erziehende Rolle des Musikunterrichts aus, verwendet aber den Begriff ‚Musikerziehung‘ nicht. Dieser Wortgebrauch verdeutlicht den zu dieser Zeit herrschenden Wandel im Denken. Erst das beginnende 20. Jahrhundert bringt mit der Reformpädagogik die Etablierung von ‚Musikerziehung‘ und damit die Verstärkung der erziehenden Komponente mit sich. Dass Sprachgebrauch und Schrifttum nicht zur Gänze übereinstimmen, ist nicht unüblich. Interessant ist aber zum Beispiel Leo Kestenbergs *Musikerziehung und Musikpflege*<sup>67</sup>. Hier ist ‚Musikerziehung‘ oder ‚musikalische Erziehung‘ in Überschriften und im Titel zu finden, innerhalb des Textes verwendet Kestenberg aber hauptsächlich den Begriff ‚Musikunterricht‘. Unter den Begriff ‚Schulmusik‘ fallen für ihn Kindergarten und Schulen, die Universität und die Volkshochschule.<sup>68</sup>

---

65 Otto Riemer, Einführung in die Geschichte der Musikerziehung, Wilhelmshaven u.a.: Heinrichshofen's Verlag 1970, S. 13–14.

66 Vgl. Daniel Balestrini, Art. Gustav Schilling, in: Laurenz Lütteken (Hg.), MGG online, <https://www-1mgg-2online-1com-1000046gb00f4.han.kug.ac.at/article?id=mgg11533&v=1.0&rs=mgg11533&q=Gustav%20Schilling> (20.02.2021).

67 Leo Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig: Verlag Quelle&Meyer 1921.

68 Vgl. Abel-Struth, Anm. 10, S. 95.

„Musikerziehung“ fand aber nicht nur vor dem Zweiten Weltkrieg als neuere Alternative zu dem als konservativ verstandenen Begriff „Musikpädagogik“ Verwendung, sondern ist auch danach im deutschsprachigen Raum noch eng mit einem nationalen Gedanken verbunden. Leo Kestenberg schreibt in *Musikerziehung und Musikpflege* 1921:

„Das deutsche Volk scheint eine stärkere rezeptive Begabung für alles musikalische Geschehen zu besitzen als die romanischen Völker. Dem Deutschen wird es leichter, den gefühlssymbolischen Charakter als den sinnlichen Ausdruck einer musikalischen Linie zu empfinden. Vergleiche zwischen romanischen und deutschen Volksliedern würden diese Verschiedenartigkeit der musikalischen Naturanlage zeigen können. Eine ganz dem Deutschen eigene Form, das ‚Lied‘, für das andere Völker kein entsprechendes Wort besitzen, spiegelt diesen im ‚Gemüt‘ wurzelnden Charakter wieder [!]. Zu einer günstigen Beeinflussung des Gefühlslebens, besonders für die germanischen Völker, eignet sich nur eine wahrhaft künstlerische, von starkem Ethos getragene Musik.“<sup>69</sup>

Hermann Schmeidel, der in den 1930er-Jahren als Musikpädagoge, Dirigent und Ausbilder in Wien und der Steiermark tätig war,<sup>70</sup> äußerte sich ähnlich und stellt Österreich dabei noch vor Deutschland, denn „die unzweifelhaft größte musikalische Begabung des Österreichers unter allen deutschen Stämmen, ja unter allen Germanen, lenkt die Aufmerksamkeit aller Staaten auf uns. Das verpflichtet.“<sup>71</sup> Auch nach Kriegsende werden Reformansätze und die Existenzberechtigung des Musikunterrichts durchaus mit der nationalen Zugehörigkeit begründet, wie Heinrich Peter 1947 in der zweiten Ausgabe des ersten Jahrgangs der *Musikerziehung* schreibt: „Eine wahre Schulerneuerung erstreben wir, doch sie muß auch eine solche durch die Musikerziehung sein, sonst dürfte sie sich nicht österreichisch nennen.“<sup>72</sup>

In den 1960er-Jahren wird vermehrt die Bedeutung des Begriffs „Musikerziehung“ in ihrem nationalsozialistischen Kontext reflektiert und die Tatsache ins Bewusstsein gerufen, dass die Bezeichnung zwar schon vor 1930 gängig war, aber die durch die Kriegszeit entstandenen Assoziationen nicht zur Gänze verschwunden sind. Darum entstanden zu dieser Zeit die ersten Bemühungen um eine Umbenennung, wobei zumeist die naheliegende Fachbezeichnung „Musik“ angedacht wurde, aber auch Ideen wie „Musikerziehungswis-

---

69 Kestenberg, Anm. 66, S. 5.

70 Vgl. Alexander Rausch, Art. Hermann Ritter von Schmeidel, in: Österreichisches Musiklexikon online, <https://www-1musiklexikon-1ac-1at-1000011fh0113.han.kug.ac.at/ml?frames=no> (22.04.2021).

71 Hermann von Schmeidel, Zum Neubau des Musiklebens, in: Kapellmeisterunion Österreichs (Hg.), *Musica*. Festschrift anlässlich der Ersten Österreichischen Kapellmeistertagung Wien-Baden, 5.–9. Juli 1937, S. 35.

72 Peter, Anm. 26, S. 4.

senschaft‘ kurzzeitig im Umlauf waren. Zusätzlich zur Fachbezeichnung gilt es auch die Berufsbezeichnung in den Blick zu nehmen, die typischerweise ‚Musikerzieher‘ lautet. Erich Doflein, hier nach Sigrid Abel-Struth zitiert, versucht die Problematik wie folgt zusammenzufassen:

„Lehrer im Schul- und Laienbereich sei Musikerzieher, der spezielle musikalische Ausbilder habe sich auf die Vermittlung von Können und Kennen zu konzentrieren, doch erst wenn er mehr leistet als dieses Beibringen, ist er Pädagoge, weil er dann zugleich Erzieher ist. [...] Als Musikpädagogik bezeichnen wir also eine fachlich spezialisierte Tätigkeit; ihr ideeller Gehalt wird jedoch erst wirksam werden, wenn sie im elementaren oder gehobenen Bereich zugleich als Musikerziehung verstanden wird. [...] Methodik und Didaktik der verschiedenen Unterrichtszweige gehören zur speziellen Musikpädagogik [als Kontrast zur den wissenschaftlichen Zugang zur Thematik abdeckenden allgemeinen Musikpädagogik] oder zur Musikerziehung.“<sup>73</sup>

Abschließend stellt Doflein allerdings fest: „Es ist nicht wichtig, hier genaue Grenzen zu ziehen.“<sup>74</sup> Michael Alt<sup>75</sup> und Heinz Antholz<sup>76</sup>, beide führende Persönlichkeiten im Bereich der Musikpädagogik, verwendeten immer häufiger den Begriff ‚Musikunterricht‘ und weniger ‚Musikerziehung‘. ‚Musikpädagogik‘ umfasst in ihren Arbeiten auf übergeordneter Ebene das ganze Fachgebiet, das sich allerdings immer mehr von der musikpädagogischen Forschung abgrenzen lässt, die wiederum zwischen wissenschaftlichem und praktischem Bereich unterscheidet. Diese Tendenz ist auch in der Umbenennung des 1965 gegründeten Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung zu Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung (AMPF) erkennbar. Bei Antholz findet auch der Begriff der musischen Erziehung, der oftmals in Verbindung mit der Vermittlung von als typisch deutsch angesehenen Wesenszügen steht, Erwähnung. Er führt ihn auf den Mythos des Musischen zurück, laut dem Musik in den Bereich der Kunst als Gegenstand geistiger Betätigung einzuordnen ist und damit als anspruchsvoll und persönlichkeitsbildend und weniger auf das eigene Tun und die eigene künstlerische Tätigkeit bezogen wird, sodass die Vermittlung

73 Abel-Struth, Anm. 10, S. 98–99.

74 Erich Doflein, Art. Pädagogik der Musik, in: Friedrich Blume (Hg.), Musik in Geschichte und Gegenwart, Band 10, Kassel u.a.: Bärenreiter 1962, S. 99.

75 1905–1973, deutscher Musikpädagoge, Mitgründer des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung und 1955 des musischen Seminars für Musik, Gymnastik, Sprechen, Kunst. Günther Noll, Art. Alt, Michael in: Ludwig Finscher (Hg.), MGG Personenteil 1, Kassel [u.a.] 1999, Sp. 541.

76 1917–2011, deutscher Musikpädagoge, ab 1960 in Wien und Bonn als Lehrender im Bereich Musikerziehung tätig, diverse Publikationen zu den historischen Entwicklungen der Didaktik im Musikunterricht und Promotion 1952 zum Thema der politischen Ideenlehre. Vgl. Günther Noll / Heinz Werner Antholz, Art. Antholz, Heinz Werner, in: Ludwig Finscher (Hg.), MGG Personenteil 1, Kassel [u.a.] 1999, Sp. 774–775.

von Musik bereits Vorbildung voraussetzt. Diese Idee steht im Gegensatz zu dem Gedanken eines allgemeinen schulischen Musikunterrichts.<sup>77</sup> Antholz zufolge hat die Schulmusik der Zeit, von der antiken Bedeutung des Musischen ausgehend, lediglich einen Aspekt, nämlich Musik, die als angemessen eingestuft wurde, herausgenommen und ins Zentrum gestellt. Erich Marckhl äußert sich dazu in einem Referat zu dem Thema *Allgemeine und künstlerische Bildung*<sup>78</sup>, das er im Rahmen der Leiter- und Direktorenkonferenz 1965 hielt. Marckhl beschäftigt sich darin mit dem Problemfeld der Voraussetzungen für ein musikalisches Studium, die vor allem im Bereich der Allgemeinbildung nicht klar definiert sind. Er sieht den Grund für die Unklarheiten im schulischen Bereich:

„Das Problem hat noch eine andere Wurzel, die im Bereich künstlerischer Erziehung verankert ist. Die Meinungen über Gehalt und Form künstlerischer Erziehung sind nicht einheitlich. Der Auffassung von Kunst als ein Ereignis des Geistigen steht die Auffassung von Kunst als geübtes Edelhandwerk gegenüber. An sich schließt das eine das andere nicht aus, im Gegenteil, unserer Auffassung nach bedingt das eine das andere in dem Verhältnis von Fundament und Überragendem.“<sup>79</sup>

Im Schulsystem findet eine gleichgewichtete Ausbildung laut Marckhl aber keinen Platz und auch er zieht die Verbindungslinie von musischer Erziehung zur Persönlichkeitsbildung:

„Fast kein Platz bleibt in diesem Bildungsaufbau der künstlerischen Jugendbildung. Sie wird in der etwas unklaren Bezeichnung des ‚Bereichs der musischen Fächer‘ zusammengefasst – während das ‚Musische‘ ja kein Angehöriges eines Fachgebietes, sondern der menschlichen Natur schlechthin ist, also im Gesamten der Bildungsarbeit der allgemeinbildenden höheren Schulen verankert sein sollte, unter Umständen, da an das Wesen der Persönlichkeit gebunden, dieser aber überhaupt fehlen kann.“<sup>80</sup>

Der österreichische Pianist, Musikerzieher und Musikschriftsteller Hans Sittner definierte ‚Musikerziehung‘ 1974 trotz des Wissens um die Problematik als die „Gesamtheit aller Aktivitäten [...], deren Inhalt gezielte Vermittlung von Musik und Wissen über Musik zum Zwecke der Werterhöhung des Menschen

---

77 Vgl. Heinz Antholz, *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1972, S. 30–33.

78 Vgl. Erich Marckhl, *Allgemeine und künstlerische Bildung. Referat des Präsidenten der Akademie für Musik und darstellende Kunst in Graz und Landesmusikdirektors von Steiermark*, Anlass: Leiter- und Direktorenkonferenz. 5. Februar 1965, in: Erich Marckhl (Hg.), *Musik und Gegenwart II*, Judenburg: Buch- und Offsetdruckerei Styria 1962, S. 52–61.

79 Ebd., S. 55.

80 Ebd., S. 54.

und seines Lebens ist.“<sup>81</sup> Der Definition Abel-Struths, nämlich Musikpädagogik als „Wissenschaft von Musikerziehung, und zwar als Grundlagenforschung einerseits, als angewandte Wissenschaft [...] zum Zwecke der Erarbeitung einer allgemeinen Unterrichtslehre (Didaktik), die das allen Musikfächern Gemeinsame betrifft, und der speziellen Unterrichtsverfahren (Methodik), die das für jedes Fach Besondere festlegt, andererseits“, nähert er sich erst später an.<sup>82</sup>

Die Diversität der Ansätze im Musikunterricht des 20. Jahrhunderts kommt in der Frage um die Terminologie zum Vorschein. Parallelen lassen sich nicht nur zu den Inhalten in den Schulen, sondern auch zu den Lehrplänen in den LehrerInnenbildungsanstalten ziehen. Die Anpassung der LehrerInnenausbildung an die aktuelle Lage in den Schulen ist keinesfalls als negativ anzusehen, sie war allerdings gerade in der Kriegszeit politisch motiviert und bezog sich vor allem auf die musikalischen Anforderungen an die BewerberInnen. Die mit der Instabilität der Terminologie einhergehenden uneinheitlichen Lehrpläne wurden von den Lehrpersonen je nach persönlichem Zugang anders ausgelegt.<sup>83</sup> Die Diskussion um den ideellen Hintergrund des Musikunterrichts mag zwar heute weniger relevant erscheinen, sollte aber dennoch geführt werden – auch im Laufe der LehrerInnenausbildung. Der identitätsbildende Aspekt im Sinne einer politischen Orientierung mag verschwunden sein, aber er war lange Zeit Teil des Faches, was sich auch in der Geschichte der Terminologie widerspiegelt, und er ist noch nicht vollständig aufgearbeitet. Ein erster Schritt in die richtige Richtung wäre die Umbenennung des Unterrichtsfachs von ‚Musikerziehung‘ auf ‚Musik‘.

---

81 Hans Sittner zitiert nach: Gabriele Peschl, Musikpädagogik für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS in Österreich zwischen 1945 und 1997), in: Gabriele Peschl (Hg.), AGMÖ 1947–1997. Musikerziehung in Österreich, Wien: Holzhausen 1997, S. 344.

82 Ebd., S. 346.

83 Zur Entwicklung der Lehrpläne siehe auch das entsprechende Kapitel in der Bachelorarbeit der Autorin.