

# Künstler, Pädagoge, Organisator

## Leitbilder von Musikpädagog\_innen im 20. Jahrhundert

Johanna Trummer

### I. Einleitung

Für Erich Marckhl war Musikerziehung ein zentrales Thema, als Direktor des Grazer Landeskonservatoriums und erster Präsident der daraus entstandenen Akademie gestaltete er die Ausbildung von Musikpädagog\_innen in der Steiermark über viele Jahre mit. In einem Artikel in der von der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ) herausgegebenen Zeitschrift *Musikerziehung* betonte er die Wichtigkeit der „Musikerziehung als der Quelle musikkulturellen Lebens“<sup>1</sup>. Musikpädagogik nimmt demzufolge eine wesentliche Stellung in Entwicklungen der Musikkultur eines Landes ein. Analog dazu steht im Zentrum musikpädagogischer Entwicklungen die Lehrperson, da Veränderungen in der Musikpädagogik meist mit der Ausbildung der Lehrenden begannen. Im Verlauf des letzten Jahrhunderts wurden daher an diese – je nach gesellschaftlichen Anforderungen, Ideologien, bildungstheoretischen Überlegungen – unterschiedliche Erwartungen gestellt.

Im Folgenden wird versucht, innerhalb dieser Entwicklungen Leitbilder sowie deren Veränderung herauszuarbeiten. Der untersuchte Zeitraum umfasst dabei das 20. Jahrhundert, mit besonderem Fokus auf der Nachkriegszeit, und zieht vereinzelt Verbindungslinien zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklungen der Nachkriegszeit werden dabei insbesondere anhand von im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Erich Marckhl – Musikausbildung in der Steiermark nach 1945. Brüche und Kontinuitäten‘ durchgeführten Zeitzeug\_innen-Interviews

---

1 Erich Marckhl, Musikerziehung und musikalisches Leben. Aufgaben und Planungen. Ein Bericht aus Steiermark, in: *Musikerziehung*. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs 6 (1952/53), H.2, S. 104–108, hier S. 104.

(im Sinne einer Oral History, aber auch mit Verweisen auf die heutige Praxis) und in der *Musikerziehung* erschienenen Artikeln erläutert. Diese werden um ausgewählte Positionen aus der Literatur ergänzt. Es zeigt sich dabei ein vielfältiges Spektrum an Rollenzuschreibungen wie ‚Volksbildner‘, ‚Künstler‘, ‚Pädagoge‘ und in neueren Entwicklungen auch ‚Organisator‘.<sup>2</sup>

## II. Die Ausbildung von Musikpädagog\_innen bis 1945

Das Berufsbild Musiklehrer\_in „im Sinne einer durch Ausbildung ermöglichten Tätigkeit mit Lebensperspektive“<sup>3</sup> entstand Anfang des 19. Jahrhunderts. Für Gymnasiallehrer\_innen wurde beispielsweise 1810 im Königreich Preußen ein Staatsexamen eingerichtet, während Volksschullehrer in Lehrerseminaren ausgebildet wurden.<sup>4</sup> Dadurch bildeten sich „zwei sorgsam gegeneinander abgeschottete Systeme, die sich selbst reproduzierten: Volksschule/Lehrerseminar und Gymnasium/Universität“<sup>5</sup>, in denen auch soziale Unterschiede der beiden Lehrertypen deutlich wurden. Lehrende an Volksschulen, damalige „Dorfschulmeister“, waren in der Schule für die Beaufsichtigung der Kinder zuständig, während sie ihnen „das Nötigste beibringen“<sup>6</sup> sollten und hatten meist auch Kirchendienste (als Organisten oder Kantoren) über. Diese außerschulischen musikalischen Aufgaben waren wohl auch der Hauptgrund für eine umfangreiche musikpraktische Ausbildung auf mehreren Instrumenten; der Musikunterricht in der Schule zielte hingegen rein auf das Aneignen von Liedern,<sup>7</sup> das in Form „mechanischen, repetierenden Lernens“<sup>8</sup> stattfand.

Wesentliche Veränderungen fanden in der Weimarer Republik in den 1920er-Jahren statt; eine Schlüsselfigur dabei war Leo Kestenbergr. Mit dem Ziel, „den Musikunterricht über den bloßen Gesangunterricht hinaus zum Ver-

---

2 Der Artikel basiert dabei auf einem bereits im Laufe des Projekts ‚Erich Marckhl – Musikausbildung in der Steiermark nach 1945. Brüche und Kontinuitäten‘ vorgestellten, für die Publikation ergänzten Workshopbeitrag und stellt eine Erweiterung desselben dar. Im Fokus stehen Musikpädagog\_innen sowohl an Musikschulen wie auch an allgemeinbildenden Schulen.

3 Thomas Ott, Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute, in: Hans-Christian Schmidt (Hg.), Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Kassel [u.a.]: Bärenreiter 1986, S. 461–501, hier S. 465.

4 Ebd., S. 465.

5 Ebd., S. 468.

6 Ebd., S. 469.

7 Ebd., S. 470.

8 Ebd., S. 475.

stehen und zum Eindringen in die Musiktheorie zu führen“<sup>9</sup>, sollte die Ausbildung der Lehrenden erweitert werden. An musikpädagogischen Akademien sollten unter anderem „Pädagogik, Psychologie, praktisches Studium, Methodik, Forschung, Musikwissenschaft, rhythmische Gymnastik“<sup>10</sup> Teil der Ausbildung aller zukünftigen Musiklehrenden sein. Dies war politisch allerdings nicht durchzusetzen; bei der Reichsschulkonferenz 1920 wurden sowohl die Möglichkeit eigenständiger Institutionen als auch der Vorschlag, musikpädagogische Institute an bereits bestehende Universitäten und Hochschulen anzuschließen, diskutiert.<sup>11</sup> Da keine Einigkeit erreicht wurde, kam es in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Lösungen.<sup>12</sup> „In diesen neuen Institutionen war erstmals eine akademische Ausbildung gewährleistet, die sowohl fachlich-künstlerisch als auch wissenschaftlich-pädagogisch begründet war“<sup>13</sup>, resümiert Winfried Gruhn diese Entwicklungen, weist aber darauf hin, dass der Diskurs in der Schulpraxis immer noch hauptsächlich von Gesangsthemen dominiert war. Darin zeige sich, „wie stark die Lehrerschaft noch am Gesangunterricht alter Art festhielt“.<sup>14</sup>

Eine derartige Kontinuität in der Unterrichtspraxis kann laut Thomas Ott auch in Österreich festgestellt werden; das liege daran, dass in der Zeit des Kaiserreiches ausgebildete Lehrende noch lange bis in das 20. Jahrhundert hinein tätig waren,<sup>15</sup> beziehungsweise daran, dass der Prozess bei Reformen, von deren Beschluss bis zur Institutionalisierung und schließlich zur Auswirkung auf die Schulpraxis sehr langsam sei.<sup>16</sup> Entwicklungen in der Schulpraxis sind damit stark von den einzelnen Lehrenden, ihrer Ausbildung, Fortbildungen und eigenen Reflexion theoretischer Überlegungen abhängig.

Ähnlich wie im damaligen Deutschen Reich gab es auch in Österreich nach dem Ersten Weltkrieg Überlegungen zur strukturellen Gestaltung der Ausbildung von Lehrenden. Ein Vorschlag des Sozialdemokraten Otto Glöckel von 1919 sah ein einheitliches Jahr für alle zukünftigen Lehrenden vor, nach dem eine Differenzierung – je nach angestrebtem Lehramt: Volksschule, Fachlehrer für Unter- oder Obermittelschule – stattfinden sollte. Dieser wurde allerdings aufgrund der Regierungsübernahme der christlich-sozialen Partei im Jahr 1920

---

9 Winfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim: Wolke Verlag 1993, S. 238.

10 Aus Kestenbergs Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk 1923, zitiert nach: Gruhn, Fn. 9, S. 238.

11 Ott, Fn. 3, S. 484.

12 Gruhn, Fn. 9, S. 241.

13 Ebd., S. 243.

14 Ebd., S. 248.

15 Ott, Fn. 3, S. 470.

16 Ebd., S. 478.

nicht umgesetzt.<sup>17</sup> Insgesamt standen sich Anfang der 1920er-Jahre Ideen der Christlich-Sozialen für „pädagogische Oberschulen im Sinne von reformierten Lehrerbildungsanstalten“ und daran anschließende „Lehrerakademien“, der Sozialdemokraten für „Hochschulen mit der Einrichtung von Pädagogischen Instituten in Wien, Graz und Innsbruck“ sowie der Großdeutschen Partei für „Lehrerhochschulen in allen Bundesländern“ gegenüber.<sup>18</sup>

1936 stellte Franz Hörburger, damaliger Landesschulinspektor in Salzburg und Leiter der dortigen Lehrerbildungsanstalt, ein Konzept für eine sechsjährige Ausbildung der Volksschullehrer vor, das „von Berufsethos, Österreicher-tum, Beherrschung der didaktischen Mittel und neuen Wegen der Gesinnungs-, Willens- und Charakterbildung“<sup>19</sup> gekennzeichnet sein sollte, aber wegen des bald darauf folgenden ‚Anschlusses‘ Österreichs an das Deutsche Reich nicht umgesetzt wurde.<sup>20</sup>

### **III. Musikerziehung und Lehrende im Dienst der Nationalsozialistischen Indoktrination**

Der Nationalsozialismus machte sich die Schulen und damit die Lehrenden als wichtiges Mittel der Indoktrination zunutze. Es kam zu einer Gleichschaltung auf struktureller Ebene, während die „Lehrerschaft [...] für die Ideologie besonders wichtig [war] und [...] in vielen Schulungen auf das neue System eingeschworen“<sup>21</sup> wurde. Die Ideen der musischen Erziehung, die mit der Jugendbewegung beziehungsweise Jugendmusikbewegung und der Singbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts einen Aufschwung erhalten hatte, boten dabei Anknüpfungspunkte. Die Aufgaben der Lehrenden waren vor allem an Erlernen volkstümlicher Lieder und Leiten sogenannter „Offener Singstunden“ gebunden.<sup>22</sup> Die Ausbildung der Volksschullehrenden fand an „Hochschulen für Lehrerbildung“, später an „Lehrerbildungsanstalten“ – welche eine frühere Indoktrination der Jugendlichen ermöglichten – statt,<sup>23</sup> wobei „zu den allgemeinverbindlichen Studiengebieten [...] Erziehungswissenschaft, Charakter- und Ju-

---

17 Peter Kostner, Vom Singlelehrer zum Musikerzieher. Musikunterricht und Lehrerbildung der Pflichtschule in Österreich am Beispiel Tirol 1945–2000, Anif/Salzburg: Mueller-Speiser 2006, S. 66.

18 Ebd., S.69–70.

19 Ebd., S.84.

20 Ebd. S.87.

21 Ebd., S.88.

22 Ott, Fn. 3, S.488.

23 Ulrich Günther, Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen, in: Hans-Christian Schmidt (Hg.), Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Kassel/Basel/London: Bärenreiter 1986, S.85–173; S.121.

gendkunde, Vererbungslehre, Rassenkunde, Volkskunde sowie allgemeine und besondere Unterrichtslehre [gehörten]. Dazu trat ein Wahlgebiet, zu dem auch Musik gehören konnte. Hier bezog sich die fachliche Ausbildung im wesentlichen auf Singschulung und Gemeinschaftsmusizieren.“<sup>24</sup>

An den Gymnasien herrschte währenddessen ein starker Mangel an Lehrenden, da es nach der Reform der 1920er-Jahre nur wenige geprüfte Musikstudienräte gab; der Großteil waren stattdessen ehemalige Volksschullehrende, die sich zu Gesanglehrenden für höhere Schulen ausbilden hatten lassen. Daher dürfte man die Möglichkeit, das Singen gegenüber (in der Reform der 1920er-Jahre vermehrt geforderten) fachlichen Inhalten zu bevorzugen, begrüßt haben. Ulrich Günther meint, dass es vor und nach 1933 im Deutschen Reich hinsichtlich „Schulorganisation, Lehrplänen, Arbeitsmitteln und Personen mehr Kontinuität als Wechsel gab.“<sup>25</sup> Außerdem erfuhren die Lehrenden gemeinsam mit der Musikerziehung selbst wohl eine Wertsteigerung. „Das wachsende Ansehen der Musikerziehung empfanden sie als eine Steigerung auch ihres persönlichen Ansehens, zumal sie, bis dahin minderrangige Oberschullehrer, Mitte der 30er Jahre zu Studienräten ernannt wurden.“<sup>26</sup> Der Fokus des Nationalsozialismus lag laut Winfried Gruhn allerdings auf „der Volksschule als Trägerin der allgemeinen, breiten Volkserziehung“.<sup>27</sup> Gleichzeitig standen Lehrende unter einem gewissen „Anpassungsdruck durch die Aufforderung zur Parteimitgliedschaft und die Umschulungsmaßnahmen [...] in Schulungslagern.“<sup>28</sup> In der Privatmusikerziehung wurden „Lehrgänge für Volks- und Jugendmusikleiter“, die später als „Seminare für HJ-Musikerzieher“ weitergeführt wurden, unter der Leitung von Wolfgang Stumme etabliert.<sup>29</sup> Auch in Hitlerjugend und BDM spielte Musikerziehung eine zentrale Rolle. Neben der Vereinnahmung der Schule als Institution sowie der Lehrenden erfolgte die Indoktrination damit vor allem durch die „Durchdringung aller Lebensbereiche mit den Erziehungsmaßnahmen der Reichsjugendführung, die Musik zur „ersten Staatskunst des Volkes“ (Stumme) erhoben hatte.“<sup>30</sup>

#### **IV. Musikpädagog\_innen als Volksbildner**

Nach 1945 stand die Musikpädagogik vor allem vor Problemen wie Personalmangel, Raumnot und mangelnder Ausstattung, konzeptionelle Überlegungen waren nachrangig; in Österreich gab es zwar als Reaktion auf die nationalsozia-

24 Gruhn, Fn. 9, S.257.

25 Günther, Fn. 23, S. 121.

26 Ebd., S. 121–122.

27 Gruhn, Fn. 9, S. 258.

28 Ebd., S. 278.

29 Ebd., S. 259.

30 Ebd., S. 278.

listische Zeit Bestrebungen, „das Österreichische“<sup>31</sup> hervorzukehren, dennoch gab es in der Schulpraxis mehr Kontinuitäten als Brüche, indem sich der Unterricht immer noch vorrangig um Gesang drehte. In einer Untersuchung der Entwicklung der Lehrer\_innenausbildung nach 1945 anhand von Lehrplänen stellt Peter Kostner allerdings fest, dass die „Ausbildung der Pflichtschullehrer [...] im Lauf der Jahrzehnte einen geringer werdenden Anteil der Musikerziehungsstunden und einen abnehmenden Stellenwert der musikalischen Ausbildung zugunsten einer umfassenden Allgemeinbildung“ aufweist.<sup>32</sup>

In den 1950er-Jahren wurde in Artikeln in der *Musikerziehung* an Lehrende an allgemeinbildenden Schulen öfter die Forderung nach einem über den rein schulischen Kontext hinausreichenden Engagement im Sinne eines Dorflehrers oder Volksbildners formuliert. Anton Dawidowicz, in den 1950er-Jahren Lehrer am Mozarteum Salzburg, später Fachinspektor für Musikerziehung für Salzburg, Tirol und Vorarlberg, weist etwa auf die Notwendigkeit einer musikalischen Bildung weiter Bevölkerungsschichten, nicht zuletzt als zukünftiges Publikum, hin.<sup>33</sup> Ihm zufolge habe „der Lehrer nicht nur die Jugend musikalisch zu erziehen, sondern ist darüber hinaus gerade infolge seiner Vorbildung, und weil er unter der Jugend die geeignete Auslese für den Nachwuchs treffen kann, prädestiniert, als Organist, Chorleiter, Leiter von Volksmusikgruppen und von Blechkapellen erziehend und führend tätig zu sein.“<sup>34</sup> Die Funktion als „Dorfschullehrer“ war in den 1950er-Jahren durchaus noch üblich,<sup>35</sup> als gebildete Person, die gleichzeitig für die „musikalische Dorfkultur“ wichtig war, stand er dabei in einem Spannungsfeld „zwischen Hochkultur und Volkskultur“.<sup>36</sup> Das Idealbild eines Lehrers als Volksbildner beschrieb Rudolf Nardelli, der seine Tätigkeit als AHS-Lehrer in den 1950er-Jahren begann und auch in der AGMÖ aktiv war:

„Diese Funktion entsprechend der alten Schule noch, was hat ein Lehrer, sagen wir im 17., 18. Jahrhundert, machen müssen? Er war der wichtigste Mann für den Kirchenchor, er musste die Orgel spielen, zu verschiedensten Gelegenheiten, zur Messe, zur Hochzeit, zur Trauer und zu anderen verschiedenen Festtagen, musste parat sein, er musste für die Gemeinde tätig sein, er musste sich in der Steuer auskennen, er war der Gemeindeschreiber, denn er war ja des Schreibens und des Lesens kundig – das war ja nur ein geringer Prozentsatz, in früheren Jahrhunderten – das alles spielt eine große Rolle; und somit war also

---

31 Kostner, Fn. 17, S. 93.

32 Ebd., S. 109.

33 Vgl. Anton Dawidowicz, Der Lehrer, Träger der Musikkultur, in: *Musikerziehung* 6 (1952/53), H. 1, S. 36–38.

34 Anton Dawidowicz, Die Musikerziehung in der Lehrerbildungsanstalt, in: *Musikerziehung* 1 (1947/48), H. 2, S. 4–6, hier S. 4.

35 Kostner, Fn. 17, S. 106.

36 Ebd., S. 107.

gerade der Musiklehrer oder auch der Lehrer allgemein, für eine Volksschule, sagen wir, für eine Primärschule, eine wichtige Person, eine ganz wichtige Instanz der Kulturvermittlung.<sup>37</sup>

Im Gespräch mit Rudolf Nardelli wurde zudem deutlich, dass er selbst versuchte, nach diesem Vorbild in die Breite zu wirken und dass auch von außen – etwa von der Elternschaft – ein derartiges Engagement erwartet wurde. Neben Kooperationen zwischen AHS und Musikschule in Bruck an der Mur in den 1960er-Jahren, die zum musikalischen Profil der Region in dieser Zeit beigetragen zu haben scheinen, erzählte Rudolf Nardelli auch von seiner Unterrichtspraxis, wobei sein Bestreben, junge Menschen nachhaltig für Musik zu öffnen und zu begeistern, kurzum sein Sendungsbewusstsein, erkennbar war. Dennoch spricht er auch die berufliche Sicherheit an, die eine Anstellung im pädagogischen Bereich mit sich brachte und vor allem vonseiten seines Vaters als wichtig erachtet wurde. In ähnlicher Weise erwähnten Eduard Lanner, Leiter des Johann-Joseph-Fux Konservatoriums, und Wolf Peschl, ehemaliger Vorsitzender der AGMÖ, den Faktor der Absicherung bei der beruflichen Entscheidung für den pädagogisch-künstlerischen Bereich.<sup>38</sup> Gleichzeitig bestätigt Nardelli aber, dass zu seinem Engagement hinsichtlich Mehraufwand für den Musikunterricht auch ein gewisser Idealismus dazugehörte. Dabei sei außerdem eine gefestigte musikalische Persönlichkeit wichtig, in der er sogar eine mögliche Kompensation für etwaige methodische Defizite sieht:

„Ich würde auch sagen, ich kenne viele pädagogisch gebildete Leute, die nach strengen didaktischen Voraussetzungen etwas angehen, aber: Wenn jemand dann mit einer bestimmten Verbissenheit etwas macht und gar nicht das eigentlich emotionelle Rüstzeug dazu hat, sondern nur das geistige, weiß er zwar ganz genau, was zu tun sei und dass es opportun wäre, da an dieser Schnittstelle so und so weiterzugehen, dennoch ist das im Vergleich nicht zwangsläufig besser; der andere macht meinetwegen didaktische Fehler oder methodische Fehler, hat aber so viel Ausstrahlung, dass das keine Rolle spielt.“<sup>39</sup>

---

37 Rudolf Nardelli am 07.06.2019 im Interview mit Susanne Kogler und Johanna Trummer, (00:38:35). Die im Rahmen des Projektes ‚Erich Marckhl – Musikausbildung in der Steiermark nach 1945. Brüche und Kontinuitäten‘ geführten Interviews werden im Archiv der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz aufbewahrt.

38 Eduard Lanner am 20.09.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:16:13); Wolf Peschl am 25.06.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:01:20).

39 Rudolf Nardelli, Fn. 37, (1:13:55).

Im Bereich der Musikschularbeit finden sich Ende der 1950er-Jahre unter anderem auch bei Hans Bachl Aussagen über die „menschliche Grundhaltung“<sup>40</sup> und den „große[n] Idealismus“<sup>41</sup>, die Lehrpersonen mitbringen müssten. Hans Bachl zufolge sind diese sogar wichtiger als technische Voraussetzungen, zumal Lehrende an Musikschulen aufgrund der Freiwilligkeit des Besuchs sensibler zwischen Lehren und Unterhaltung manövrieren müssten, als Lehrende an allgemeinbildenden Schulen. Hier geht es vielfach um Persönlichkeitseigenschaften, die nicht erlernt werden können. Ähnlich äußerte sich auch der bereits zitierte ehemalige Ministerialrat Heinrich Peter:

„Es muss sich daher jeder Musikerzieher darüber klar sein, daß dort, wo das pädagogische Berufsethos fehlt, keine noch so hohe künstlerische Begabung und kein Virtuositentum eine erfolgreiche musische Bildung vermitteln kann. Oder sprechen nicht die Leistungen jener großen Musikpädagogen, an denen unser Land zum Glück so reich ist, deutlich für die Notwendigkeit einer starken pädagogischen Haltung, die auch noch zur musikalischen Genialität hinzutreten muß, um andere „emporbilden“ zu können, wie es Pestalozzi so anschaulich ausdrückt?“<sup>42</sup>

Dieser Auffassung nach bildet musikalisches Können also gemeinsam mit einer pädagogischen Veranlagung die Basis des Lehrberufs. Zudem wird die Aufgabe der Lehrenden die Vermittlung musischer Bildung (die terminologisch die musische Erziehung abgelöst hatte).

### V.1 Künstler oder Pädagoge?

Im Artikel „Der Schulmusiker – Lehrer und Erzieher“<sup>43</sup> geht Anton Dawidowicz vom Typus ‚Künstler‘ und dem ihm gegenüberstehenden Typus ‚Lehrer‘ aus und plädiert dafür, sich der Vorteile beider Typen bewusst zu sein, statt diesen Dualismus in der Musikpädagogik als Problem zu sehen. Hinsichtlich des ‚Künstlers‘ nennt er etwa Kreativität und Improvisationsvermögen, was den Unterricht verlebendigen könne, hinsichtlich des ‚Lehrers‘ nennt er unter anderem strukturiertes Arbeiten und Verantwortungsgefühl für die Rolle in der Gesamterziehung, wodurch ein zielführender Unterricht erreicht werden

---

40 Hans Bachl, Die Singschularbeit als eine Grundlage der Musikerziehung, in: *Musikerziehung* 13 (1959/60), H. 4, S. 198–204, hier S. 202.

41 Ebd., S. 202.

42 Heinrich Peter, Musikerziehung in der Schule. Das Berufsethos des Lehrers der musikalischen Bildungsfächer in unseren Schulen, in: *Musikerziehung* 6 (1952/53), H. 4, S. 297–299, hier S. 299.

43 Vgl. Anton Dawidowicz, Der Schulmusiker – Lehrer und Erzieher, in: *Musikerziehung* 10 (1956/57), H. 4, S. 176–180.

könne. Eberhard Schweighofer, ehemaliger Musikschuldirektor und Stadtmusikdirektor in Judenburg, meint, zu seiner Anfangszeit, in den 1960er- und 1970er-Jahren, „war die Teilung nicht Musiker oder Pädagoge, sondern das war damals eigentlich diese alte Art und Weise: Natürlich war man auch Klavierlehrer; Waldemar Bloch hat im Tonsatz dann immer gesagt: ‚Entweder Sie heiraten eine Bierbrauerstochter, oder Sie kriegen sechs Stunden an der Musikschule Söding.‘ Also das war etwa der Zugang damals, die Trennung war eher die Frage: Wirst ein Schulmusiker oder ein Musiker?“<sup>44</sup>

Zur Thematik ‚Schulmusiker oder Musiker‘ findet sich in der *Musikerziehung* ein Artikel von Karl Lustig-Prean, dem damaligen Direktor der Musiklehranstalten der Stadt Wien, welcher jedoch hinsichtlich der untersuchten schriftlichen Quellen in dieser extremen Ausprägung nicht die Mehrheitsmeinung abbildet:

„Die Straße jedes Instrumentallehrers macht eines Tages eine scharfe Biegung. Der junge Mensch sieht sich als künftigen Virtuosen, die Virtuosenlaufbahn aber ist heute noch viel schwieriger als früher, die Aussichten sind gering, die ganze Umschichtung in der sozialen und wirtschaftlichen Struktur hat dies noch verschärft. Der verhinderte Virtuose sieht den Musiklehrerberuf als Übergang, die Hoffnung, daß sein Virtuosität eines Tages erkannt werde, bleibt, bis sie eines Tages zerbricht.“<sup>45</sup>

Ähnlich beurteilte Thomas Ott bereits die Situation der ‚Musikstudienräte‘ an Gymnasien in der Zwischenkriegszeit, die mit der Einführung einer Prüfungsordnung für Lehrer an höheren Schulen 1922 zwar eine Gleichstellung mit ihren Kolleg\_innen<sup>46</sup> erfahren, sich gleichzeitig aber in der Situation eines „merkwürdiges Doppelwesen“ befunden hätten, da sie sich als Künstler verstehen, aber auch die „wissenschaftliche Seite hervorkehren können“ mussten.<sup>47</sup> „Künstler und Wissenschaftler, und in beidem auch Pädagoge – auf die Dauer mußte sich das als Überforderung erweisen, zumal ja das Studium des zweiten Unterrichtsfachs noch hinzukam.“<sup>48</sup> Er geht davon aus, dass viele Studierende damals eigentlich nicht den Lehrerberuf als Ziel hatten und sich in der Schule „als Fachmann zweiter Klasse [fühlten]; Lehrer zu sein ist für den, der eigentlich Künstler sein möchte, außerordentlich kränkend.“<sup>49</sup>

---

44 Eberhardt Schweighofer am 17.01.2020 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:35:28).

45 Karl Lustig-Prean, Es begann in Hirschwang ... Der Musiklehrer und die Allgemeinbildung, in: *Musikerziehung*, 11 (1957/58), H. 2, S. 96–99, hier S. 97.

46 Ott, Fn. 3, S. 479.

47 Ebd., S. 481.

48 Ebd., S. 482.

49 Ebd., S. 483.

Anton Dawidowicz meinte allerdings in den 1950er-Jahren, „[di]e Ansicht, daß ein Musikerzieher einerseits ein Musiker untergeordneten Ranges – im Vergleich zum eigentlichen Künstler, oder andererseits ein nicht voll zu nehmender Mittelschullehrer – infolge seines Lehrfaches und mangels akademischer Ausbildung – ist, gehört zu den Restbeständen einer verfloßenen Zeit“<sup>50</sup> In diesem Zusammenhang wies er wiederum auf eine Wertsteigerung durch die Akademisierung der Ausbildung im Bereich der Schulmusik hin. Auch ein Ausschnitt aus dem schriftlichen Interview mit Walter Rehorska, ehemaliger Präsident der AGMÖ und Lektor an der KUG, zeigt eine bewusste, freie Entscheidung für die Pädagogik – im Musikschulbereich – aufgrund eines Sendungsbewusstseins gegenüber einer bildungsfähigen Jugend und Bevölkerung:

„Eine Weichenstellung zwischen einer technischen und eben künstlerisch-pädagogischen Ausbildung erfolgte relativ spät, etwa mit dem 20. Lebensjahr. Das Fundament dafür war die Begeisterung für das ‚Hobby‘ Musik und das jugendliche Musizieren in verschiedenen Ensembles oder in der Blasmusik des Heimatortes. Die ausschlaggebende Weichenstellung erfolgte aber erst bei der ohne große Absicht meinerseits absolvierten Aufnahmeprüfung an der damaligen Musikhochschule Graz, bei der nur ganz wenige Kandidierende, darunter auch ich, aufgenommen wurden. Ich wurde in eine Zeit hineingeboren, in der eine Orchesterkarriere durchaus real erreichbar war und dieser Weg auch mir nach erfolgtem Probespiel offenstand. Ich entschied mich aber für die Leiterstelle der neu gegründeten Musikschule in Mureck, weil die Herausforderung der musikalischen Jugendarbeit und des Aufbaus einer Kulturszene mir als reizvolle und befriedigende Aufgabe erschien. Bis heute vertrete ich hier die Meinung, dass unbürokratische Freiräume in jedem Beruf für die Berufszufriedenheit ausschlaggebend sind.“<sup>51</sup>

Während die Musikpädagogik sowohl in der Musikschule als auch in der allgemein bildenden Schule pädagogische und künstlerische Aspekte umfasst, bringt Bernhard Gritsch, Dozent für Musikpädagogik an der Kunstuniversität Graz, mit Verweis auf Gerhard Wanker die Unterschiede dabei in einer Metapher zum Ausdruck:

„Mein Vorgänger hat immer so den Begriff geprägt: Der Schulmusiker ist ein geländegängiger Wagen. Das gefällt mir eigentlich gut, das Bild. Der fährt überall, der fährt im Schlamm, der fährt auf Asphalt, der fährt auf Schotter, der fährt auf dem Berg, der fährt überall. Das heißt, er ist so breit gebildet, dass man überall irgendwo fahren kann. Während der Konzertfach-Studierende halt ein Formel-1-Wagen ist. Der fährt auf einer Formel-1-Strecke, aber da natürlich unglaublich schnell, gut und toll. Das ist meines Erachtens ein recht schönes

---

50 Anton Dawidowicz, Dreiklang der Musikerziehung (Familie – Schule – Musikschule), in: Musikerziehung 6 (1952/53), H. 4, S. 300–305, hier S. 303.

51 Walter Rehorska im schriftlichen Interview am 27.10.2019, S. 2–3.

Bild; und das ist auch eine Philosophie hinter der Ausbildung unserer Leute, dass wir versuchen, sie möglichst in die Breite zu bilden; musikalisch, tänzerisch, sängerisch, ensembleleiterisch [...] medial und so weiter und so fort; und natürlich kann man dann, wenn's in die Breite geht, nicht in einem einzelnen Bereich diese Spitze erreichen, die ein Instrumentalist erreicht, das ist klar, aber trotzdem versuchen wir, die Qualität auch in dieser Breite immer stärker anzuheben, sodass man da einfach in unterschiedlichen Bereichen Qualität bieten kann.“<sup>52</sup>

Auch in der Ausbildung der Privatmusiklehrer\_innen beobachtet Werner Lackner, ehemaliger Direktor der Musikschule Kindberg, einen Anstieg der Anforderungen hinsichtlich der Aufnahmeprüfung.<sup>53</sup> Innerhalb des Studiums betonten mehrere Interviewpartner\_innen der im Sinn der Oral History Befragten vor allem eine formelle Wertsteigerung des Instrumentalstudiums durch die Einführung des Magisterstudiums sowie einer „ernstzunehmenden“ Lehrbefähigungsprüfung, die davor nur ein „Abfallprodukt“<sup>54</sup> und dienstrechtlich nicht optimal<sup>55</sup> gewesen sei; und schließlich durch die Umstellung der Studien im Sinne des Bologna-Prozesses. Hinsichtlich allgemeinbildender Schulen meint Eduard Lanner, dass auch hier eine Niveausteigerung stattgefunden habe, da vermehrt Personen, welche früher ein Konzertsach- oder IGP-Studium angestrebt hätten, auch das Lehramt-Studium ergreifen.<sup>56</sup>

## V.2 Symbiose künstlerischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Aspekte

Neben künstlerischem und pädagogischem Aspekt, die einander also oft gegenübergestellt werden, umfasst musikpädagogische Tätigkeit auch eine wissenschaftliche Seite. Im Sinne von wissenschaftlich-fachlichem Inhalt des Musikunterrichts wirft diese ein eigenes Problemfeld auf. Der Wissens- und Lernstoff nahm Dawidowicz zufolge auch in der Musikpädagogik enorm zu, analog zur allgemeinen Tendenz der steigenden Wichtigkeit Wissensstoff-basierter Fächer. Diese Thematik taucht auch in Marckhls Reden und Schriften immer wieder auf; er spricht sich dabei deutlich gegen ein reines Ansammeln von Stoffwissen aus. Insbesondere kritisierte er 1958 den neuen Musiklehrplan an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten:

---

52 Bernhard Gritsch am 18.07.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (Aufn. 1, 00:29:12).

53 Werner Lackner am 13.12.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:26:09).

54 Schweighofer, Fn. 44, (00:32:17).

55 Rehorska, Fn. 51, S. 5.

56 Lanner, Fn. 38, (00:07:15).

„Kein Wort wird verloren über die Zielsetzung, musikalisch befähigte Pädagogen zu erziehen, welche als Menschen und Könner in die Lage versetzt sind, die Beziehung zur Musik in einer jungen Generation erfolgversprechend anzubahnen, und über das Wie eines solchen Vorhabens. Aber auch nach dem Kapitel ‚Lehrziel‘ folgt nichts als Stoff. [...] Mit keinem Wort wird angedeutet, was mit diesem ganzen Stoff in Hinblick auf den zu bildenden Menschen, auf den auszubildenden Lehrer zu geschehen habe, es sei denn, ihn zu bewältigen.“<sup>57</sup>

Zudem stehe „[n]irgends [...] im ganzen Lehrplan, daß der Lehramtskandidat ein Instrument lernt, um es zu können.“<sup>58</sup> Insgesamt spreche der Lehrplan Österreich das Recht ab, Musikland genannt zu werden; wohingegen die Volksmusikschulen, um die sich Marckhls im Besonderen bemühte, ein positiveres Bild gäben.<sup>59</sup>

Die Kritik an reinem Stoffwissen, welches seiner Meinung nach aufgrund von utilitaristischem, rationalistischem Denken zu sehr betont wurde, war ein häufig wiederkehrendes Thema in Marckhls Reden. Friedrich Korčak, als erster Rektor der damaligen Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Graz Nachfolger Marckhls, meinte 1971 in seiner Inaugurationsrede, dass wissenschaftliches Fachwissen für Musiker\_innen und Pädagog\_innen durchaus wichtig sei, da „es heute keinem Künstler mehr möglich [ist], ohne das Wissen um die Dinge – nur auf sein Fach spezialisiert – auszukommen.“<sup>60</sup> Dennoch stehe das Künstlerische im Vordergrund, denn: „Der Musiker muß auch als Lehrer Künstler sein, um Kunst als solche vermitteln zu können.“<sup>61</sup>

Bernhard Gritsch, Dozent für Musikpädagogik an der KUG und Delegierter der Landesgruppe Steiermark der AGMÖ, sieht heute die drei Aspekte, die drei Säulen der musikpädagogischen Ausbildung, wie er es formuliert, als gleichwertig an, merkt jedoch ebenfalls an, dass im Schulunterricht vor allem die künstlerische Seite von Lehrpersonen evident werde und somit – wie bereits erwähnt – einen Einfluss auf das Gelingen des Unterrichts haben könne; zudem nehme die künstlerische Ausbildung auch mehr Zeit und Aufwand im Rahmen der Ausbildung in Anspruch als die anderen Aspekte.<sup>62</sup> Eine angestrebte Gleichwertigkeit der drei Aspekte ist bereits bei „Kestenbergs Idee von der Symbiose

---

57 Erich Marckhl, Zur Situation der Musikerziehung. Anlässlich der Direktoren-Konferenz der Steiermärkischen Volks-Musikschulen am 25. Februar 1958, in: Erich Marckhl, Musik und Gegenwart, Bd. 1: Ansprachen, Vorträge, Aufsätze, hg. von den Steiermärkischen Volks-Musikschulen, Graz [1962], S. 67–79, hier S. 73.

58 Ebd., S. 74.

59 Ebd., S. 75.

60 Friedrich Korčak, Aufgaben und Probleme der Musikhochschule. Inaugurationsrede, Juni 1971, in: Musikerziehung 25 (1971/72), H. 2, S. 62–66, hier S. 65.

61 Ebd.

62 Gritsch, Fn. 14, (00:23:05).

künstlerischer, wissenschaftlicher und pädagogischer Qualifikationen“ in den 1920er-Jahren zu finden.<sup>63</sup>

Wissensstoff müsse in ein ausbalanciertes Verhältnis zum aktiven künstlerischen Tun im Musikunterricht gestellt werden, so Dawidowicz in den 1950er-Jahren. „Konzentration und Klarheit im Vortrag, ein Aufzeigen der großen Entwicklungslinie in Formen-, Stilkunde und Musikgeschichte werden den wohlabgewogenen Ausgleich zwischen der auf das praktische Musizieren gerichteten Erziehungsarbeit und der Vermittlung des Wissens- und Lernstoffes ergeben.“<sup>64</sup> Dabei seien Lehrende gefordert, „sich auf den Kern des Stoffgebietes, auf das Tatsächliche und Wesentliche zu konzentrieren; sie werden den Zug auf das Herausarbeiten großer Entwicklungslinien einhalten müssen und damit viel zur Klärung des Wissensstoffes beitragen“<sup>65</sup>, so Dawidowicz. Helmut Reichenauer beschreibt beispielsweise 1974 in der *Musikerziehung*, wie wenige musikgeschichtliche Daten und Querverbindungen einen besseren Kontext schaffen können, als eine Anhäufung möglichst vieler geschichtlicher Details.<sup>66</sup> Leonore Donat, Präsidentin der AGMÖ, beschreibt aus heutiger Sicht ihre Erfahrungen damit, Inhalte für den Schulunterricht aufzubereiten, und betont die Verknüpfung mit eigenem musikalischen Aktivwerden der Schüler\_innen:

„Das Studium ermöglichte mir eine breite Wissensbasis, die Umsetzung für den Unterricht musste ich mir allerdings erarbeiten. Sehr hilfreich war das Unterrichtspraktikumsjahr, in dem ich in jedem Fach ein Jahr lang eine Klasse unterrichten durfte und gleichzeitig je eine Betreuerin hatte, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Dieses Erfolgsmodell ‚Unterrichtspraktikum‘ wurde ja mit der neuen Pädagog/innen-Bildung aufgegeben und durch ein (vermutlich billigeres) Mentor/innen-Modell ersetzt. Ich habe mich von Anfang an mit Didaktik auseinandergesetzt und viele Fortbildungen besucht. Stichworte waren handlungsorientierter Unterricht und Lehr- und Lernziele. Mir war die starke aktive Einbeziehung der Schüler/innen immer wichtig, mein Unterricht war stets auf Gruppenarbeiten, offene Lerneinheiten und selbstbestimmtes Lernen ausgerichtet. In meinem Musikunterricht habe ich mit meinen Schüler/innen immer viel gesungen und musiziert – von Pop bis Klassik. Die Unterrichtsinhalte orientierten sich am Lehrplan, selbstverständlich zu Beginn meiner Lehrtätigkeit auch an den vorhandenen Musikbüchern, und reichten vom Singen, Musizieren und Tanzen über Musiktheorie bis zur Musikgeschichte.“<sup>67</sup>

63 Gruhn, Fn. 9, S. 287.

64 Dawidowicz, Fn. 33. S. 38.

65 Ebd., S. 38.

66 Helmut Reichenauer, Schulmusikerziehung heute – Probleme und Aspekte, in: *Musikerziehung* 27 (1973/74), H. 3, S. 103–105, hier S. 104.

67 Leonore Donat im schriftlichen Interview am 18.07.2019, S. 2–3.

## VI. Die (musikalische) Identität der Lehrenden

Hinsichtlich künstlerisch-praktischer Aspekte als Voraussetzung erfolgreicher musikpädagogischer Arbeit und Vermittlung spricht Gritsch von einer musikalischen Identität, welche die zukünftigen Lehrenden herausbilden müssen:

„Im Musikpädagogikstudium zum Beispiel, ich hab wirklich sämtliche Stilrichtungen zugelassen, jetzt, also kann man die klassischen Instrumente studieren, man kann Jazz- und Populärmusik-Instrumente studieren, man kann Gesang auf klassisch, Jazz und Populärmusik machen, man kann auch Volksmusikinstrumente studieren; das ist mir sehr wichtig. Und wir haben damit auch sehr große Erfolge und, ehrlich gesagt, viele Leute attrahiert in unser Studium, die dann auch das wieder als musikalische Identität erleben, in der sie sich selbst wohlfühlen, aus der sie kommen und die sie aus dieser Tradition heraus auch wieder entsprechend weitergeben; [...] wenn das Selbstkonzept, das Selbstvertrauen dieser Leute, die musikalischen Identitäten dieser Leute stimmen, dann ist auch die Wahrscheinlichkeit relativ groß, dass sie das auch entsprechend gut vermitteln können.“<sup>68</sup>

Eine vergleichbare Sichtweise motivierte wohl bereits Marckhls Aussage, im Rahmen einer Rede 1957, in der er der Frage nach Begabung und Können nachgeht: dass es „nicht so maßgeblich [sei], in welcher Technik sich eine Persönlichkeit ausspricht, als daß sie sich in einer voll beherrschten ausspricht“.<sup>69</sup> Marckhl scheint dabei eher auf Methodik zu zielen, stellt aber auch die Persönlichkeit der Lehrenden in den Mittelpunkt.

Die Ausbildung der Musiklehrenden erfuhr in den 1970er-Jahren eine konzeptionelle Veränderung durch die von den USA ausgehende Curriculumtheorie, die das allgemeine Bildungsverständnis veränderte und den Fokus auf wissenschaftlich abgeleitete Lernziele und die damit verbundenen Lernprozesse legte. Damit und aufgrund der gleichzeitig im Alltagsleben ständig präsenten und relevanten technischen Ausbreitung von Musik wurde in den 1970er-Jahren unter anderem die Hörerziehung in den Fokus gerückt.

Die wissenschaftsbasierte Idee des Curriculum führte auch zu einer „verwissenschaftlichten Lehrerausbildung“ und in deren Folge mitunter zu einem „Praxischock“ beim Eintritt der Studierenden in das Berufsleben.<sup>70</sup> Die daraus

---

68 Gritsch, Fn. 52, (Aufn.1, 00:15:00).

69 Erich Marckhl, Auszüge aus den Eröffnungreden der Wochen der Musikerziehung 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, in: Erich Marckhl, Musik und Gegenwart, Bd. 1: Ansprachen, Vorträge, Aufsätze, hg. von den Steiermärkischen Volks-Musikschulen, Graz [1962], S. 152–164, hier S. 153.

70 Karl-Jürgen Kemmelmeier, Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute, in: Hans-Christian Schmidt (Hg.), Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Kassel [u.a.]: Bärenreiter 1986, S. 413–461, hier S. 436.

folgende „Unsicherheit und Angst“ mancher Lehrenden habe in unterschiedliche Richtungen ausschlagende Kompensationsmechanismen (etwa „Rückzug auf die Lehrerrolle“ im Sinn einer Distanzierung von den Schüler\_innen, „Verbrüderung mit den Schülern“ oder ein „kühles Durchstehen“) zur Folge, so Karl-Jürgen Kemmelmeier.<sup>71</sup> Als Lösung sieht er eine Stärkung der eigenen Identität – hier ist allerdings nicht die musikalische Identität, sondern die Identität der Lehrperson als Persönlichkeit gemeint: „Als Lehrer haben wir Schülern den Weg unseres eigenen täglichen Lernens und unsere in der Vergangenheit liegende Lernerfahrung mit anzubieten. Das umfaßt auch die Stärkung des Subjekts, die Arbeit an der eigenen Identität, das Persönliche und Private.“<sup>72</sup>

## VII. Fachlehrer\_innen oder Klassenlehrer\_innen?

Wie stark Musik in der eigenen Identität verankert ist, hat im Bereich der Volksschule einen wichtigen Einfluss darauf, ob sie im Unterricht eine mehr oder weniger präzente Rolle im Unterricht spielt, da hier das Klassenlehrerprinzip herrscht. Deshalb plädierte der Deutsche Musikrat in der *Denkschrift zur Musikerziehung in Volksschule und Lehrerbildung* 1959 neben strukturellen Überlegungen für einen Musikanteil in allen Stufen der Lehrendenausbildung, „damit ein durchgehender Musikunterricht gewährleistet bleibe.“<sup>73</sup> In Österreich warnte Dawidowicz davor, in der Volksschule eigene Musik-Fachlehrende einzuführen. „In diesem Vorschlag ist jedoch die große Gefahr enthalten, daß der Musikunterricht aus dem Gesamtverband der Lehr- und Bildungsfächer ausgeklammert würde, daß er isoliert erscheint.“<sup>74</sup> Auch Herbert Saxinger sprach sich in der *Musikerziehung* nicht für Fachlehrende, sondern für eine bessere musikalische Ausbildung von Pflichtschullehrenden aus.<sup>75</sup>

Robert Schollum hingegen sah fachspezifische Lehrpersonen auch in der Grundstufe als notwendig an, da musikalische Weiterbildungen allgemeiner Lehrender versäumt worden seien.<sup>76</sup> Roland Geister wies 1971 auf eine noch ausständige Entscheidung in dieser Diskussion hin.<sup>77</sup> Walter Kral meinte dies-

---

71 Ebd., S. 437.

72 Ebd., S. 442.

73 Gruahn, Fn. 9, S. 288.

74 Dawidowicz, Fn. 43, S. 177.

75 Herbert Saxinger, Kritische Gedanken zur Situation der Musikerziehung an unseren Schulen, in: *Musikerziehung* 24 (1970/71), H. 5, S. 217–219, hier S. 218.

76 Robert Schollum. Das Kapitel Massenmedien, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 4, S. 171–174, hier S. 171.

77 Roland Geister, Ansätze zu einer neuen Didaktik der Musikerziehung (I). Versuch eines Überblicks, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 2, S. 52–56, hier S. 52.

bezüglich, dass die „kleinsten Kinder die besten Musiklehrer“<sup>78</sup> brauchen. Auch Ende der 1980er forderte beispielsweise Thomas Ott Fachlehrer\_innen auch in der Volksschule, da er es als „Strukturfehler“ des Bildungssystems ansah, „daß man nämlich jeden Lehrer musikalisch qualifizieren wollte.“<sup>79</sup> Dennoch hat sich in Österreich bis heute das Klassenlehrerprinzip durchgesetzt, wobei die Studierenden im Rahmen ihres Studiums aus einer Vielfalt an Schwerpunktbereichen wählen können.

In der Sekundarstufe sind Fachlehrer\_innen, die in mindestens zwei Fachgegenständen ausgebildet sind, tätig. Während oftmals inhaltliche Überschneidungen verschiedener Fächer und Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht erwähnt werden, spricht sich die Mehrheit der Interviewten in der Ausbildung aus schulpraktischen und organisatorischen Gründen für eine Kombination von Musik mit einem „Trägerfach“<sup>80</sup> beziehungsweise einem Fach mit einer „ausgewogenen Aufteilung“<sup>81</sup> und einem geringeren Aufwand<sup>82</sup> aus, da Musikunterricht physisch sehr fordernd<sup>83</sup> und mit einer solchen Kombination eine Vollanstellung besser zu erreichen sei. Hinsichtlich des physischen Einsatzes erwähnte Wolf Peschl zudem, dass er die Sprecherziehung im Rahmen seines Studiums für die spätere Unterrichtssituation sehr schätzte.

## VIII. Veränderte Familienstruktur und Jugendkultur als Herausforderungen

Während Dawidowicz in den 1950er-Jahren grundsätzlich noch von der Mutter als zentraler Erziehungsperson spricht – ein Bild, das sich auch in den frühen musikalischen Erfahrungen Bernhard Gritschs widerspiegelt, der gemeinsam mit seiner Mutter Blockflöte spielte –, haben sich Familienkonzepte seitdem stark gewandelt. Im Artikel „Dreiklang der Musikerziehung (Familie – Schule – Musikschule)“ beschreibt allerdings Dawidowicz selbst bereits 1953 einen Rückgang des häuslichen Musizierens. Für viele sei der einzige Berührungspunkt mit Musik(pädagogik) die Schule. „Dadurch wird der Lehrer an den Pflichtschulen zum Musikerzieher der großen Masse unseres Volkes“<sup>84</sup>. Die

---

78 Walter Kral: „Musische“ Erziehung in der Pflichtschule. Gedanken zu Referaten bei der ISME-Konferenz 1970, in: *Musikerziehung* 24 (1970/71), H. 5, S. 224–225, hier S. 225.

79 Ott, Fn. 3, S. 495.

80 Gritsch, Fn. 52, (00:09:43).

81 Klaus Dorfegger am 13.09.2019 im Interview mit Juliane Oberegger und Johanna Trummer, (00:20:58).

82 Wolf Peschl am 25.06.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:06:39).

83 Gritsch, Fn. 52, (00:13:00).

84 Dawidowicz, Fn. 50, S. 302.

Auswirkungen veränderter Familienkonzepte auf das Musizieren der Kinder beschreibt auch Walter Rehorska.

„Beide Eltern sind heute in der Regel berufstätig und deren Kinder sind häufig sich selbst überlassen. Doch nach wie vor besuchen die Kinder in der Woche nur für eine Stunde die Musikschule und in den restlichen 167 Stunden der Woche ist selten jemand da, der den Kindern in musikalischen Lernprozessen beisteht. Der Versuch, dieses Manko durch ganztägige Schulformen auszugleichen, steckt immer noch in der Phase des improvisierten Probierens, wobei das instrumental-vokale ‚Musik-Lernen‘ seitens des Staates Österreich leider unberücksichtigt bleibt. Es fehlt im Schulwesen an Raum und Zeit für Musik lernende Kinder.“<sup>85</sup>

Die Verlagerung der frühkindlichen Prägung weg vom Elternhaus zeigt sich auch in Erwartungen an Volksschullehrende in Deutschland, das Singen wieder mehr in den Unterricht zu integrieren sowie ein vielfältiges musikalisches Angebot – im Hören, Verstehen und Erleben von Musik – zu bieten, wie sie in der Bundesschulmusikwoche 1979 geäußert wurden. Demgegenüber argumentierte Hans Christian Schmidt, die Schule könne nicht alles ausgleichen, wenn im Elternhaus nicht musiziert werde.<sup>86</sup> Statt durch häusliches Musizieren kamen Jugendliche durch populäre (kommerzielle) Musik vorgeprägt in die Schule,<sup>87</sup> wodurch für Lehrende ein Konflikt entstand, so Kemmelmeyer:

„Den Lehrern – und gerade den Musiklehrern – fällt dabei die schwere Aufgabe zu, den Gegensatz von Kultur und Subkultur selbst in sich auszutragen. Zum einen sehen sie sich in ihrer Institution Schule mit den Lernzielforderungen der Gesellschaft konfrontiert, zum anderen stehen sie in täglichem Kontakt mit der subkulturell geprägten Lebenskonzeptsuche ihrer Schüler.“<sup>88</sup>

In diesem Spannungsfeld sei es wichtig, dass Lehrende ihre eigene Persönlichkeit und durch Erfahrung gebildeten Sichtweisen als „Identifikationsangebot“<sup>89</sup> in den Unterricht einbringen.

---

85 Rehorska, Fn. 51, S. 6.

86 Bernhard Binkowski, Musikpädagogik und Öffentlichkeit, in: Hans-Christian Schmidt (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*, Kassel [u.a.]: Bärenreiter 1986, S. 356–375, hier S. 371.

87 Kemmelmeyer, Fn. 70, S. 417.

88 Ebd., S. 434.

89 Ebd., S. 423.

## IX. Neue Unterrichtsprinzipien und Eigenverantwortlichkeit – Lehrende als Organisatoren

In die Zeit der 1970er- und 1980er-Jahre fällt auch das Entstehen neuer Unterrichtsprinzipien und didaktischer Sichtweisen. So zielte beispielsweise der Lehrplan für die Hauptschule 1979 unter anderem darauf ab, „die Schüler zu einer selbstständigen und kritischen Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen vor allem österreichischer und europäischer Musik aus Vergangenheit und Gegenwart“<sup>90</sup> anzuleiten. Das geht mit dem damals aufkommenden Prinzip der Schülerorientierung einher, das Lernende „zum Subjekt ihres eigenen Lernprozesses“<sup>91</sup> macht und im Unterricht beispielsweise ein Anknüpfen an die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler anregt. Gruhn zufolge bedeutet es auch, dass „Unterrichtsziele des Lehrers in Handlungsziele der Schüler übersetzt werden.“<sup>92</sup> Hier findet sich eine Verbindung zum Prinzip der Handlungsorientierung, die davon ausgeht, dass „Denken aus dem Tun hervorgeht“<sup>93</sup>, weshalb Lehrende – mithilfe dementsprechend gestalteter Schulbücher – Anregungen zu Fragen, Reflexionen und eigener Aktivität der Lernenden geben sollten. Didaktische Überlegungen beispielsweise zur auditiven Wahrnehmungserziehung, ästhetischen Erziehung oder erfahrungserschließenden Erziehung weisen eine Vielfalt an Ansätzen in der didaktischen Neuorientierung der Musikpädagogik dieser Zeit auf,<sup>94</sup> die „den Lehrern die Orientierung schwermachte, ihnen aber eine große didaktische Entscheidungsfreiheit und Verantwortung übertrug, nicht in blinder Aktualitätssucht modischen Trends zu folgen, sondern die curricularen Entscheidungen im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien nach rationalen und möglichst objektiven Kriterien zu treffen.“<sup>95</sup> Welcher konkrete didaktische Weg verfolgt wird, liegt also im Ermessen der Lehrenden.

Eigenverantwortlichkeit setzt sich auch in der Umwandlung der ehemaligen Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen 2007 fort, nimmt Kostner 2006 vorausblickend an: „Der Lehrer in der Lehrerbildung wird sich vom reinen Vermittler von Fachwissen und Fertigkeiten mehr zum Betreuer in einem selbstgeleiteten Studium entwickeln müssen, um einerseits die Pflichtstundenanzahl von Studierenden reduzieren zu können, andererseits eine geforderte Wissenschaftlichkeit mit klarer Berufsorientierung zu ermöglichen.“<sup>96</sup> Um eine hohe Pflichtstundenanzahl senken zu können, sei also mehr Eigenverantwortung der Stu-

---

90 Lehrplan der Hauptschule 1979, zitiert nach Kostner, Fn. 17, S. 30.

91 Gruhn, Fn. 9, S. 326.

92 Ebd., S. 326.

93 Ebd., S. 327.

94 Vgl. Gruhn, Fn. 9, S. 333–345.

95 Ebd., S. 348.

96 Kostner, Fn. 17, S. 155.

dierenden notwendig, wodurch Lehrende an den Pädagogischen Hochschulen mehr zu Coaches werden. In ähnlicher Weise sind auch Lehrende in allgemein bildenden Schulen gefordert, anhand durchdachter didaktischer Konzepte Schülerinnen und Schüler anzuleiten und dabei ständig sich wandelnde äußere Umstände im Blick zu behalten. Wie Walter Kral 1975 schrieb, passen sich daher auch Leitbilder ständig an und sei lebenslange Fortbildung notwendig;<sup>97</sup> ebenso betonte Lew Barenboim 1971 als wichtige Fähigkeit eines Lehrenden, an sich selbst zweifeln zu können.<sup>98</sup> Sowohl Dorfegger als auch Lanner erinnern sich durchaus positiv an auf Frontalunterricht ausgelegte Stunden während ihrer eigenen Schulzeit, Letzterer meint, dass heute eventuell zu viel Augenmerk auf Methode statt Inhalt gelegt werde.<sup>99</sup> Gleichzeitig müsse sich die Methode der Vermittlung immer wieder an Neues anpassen, denn: „Die Menschen ändern sich; alles ist im Fluss; und das heißt, auch wir müssen unsere Vermittlung und unser Eingehen auf die junge Generation durchaus hinterfragen und auch wandeln.“<sup>100</sup> Erik Werba formulierte in diesem Sinn die für den Lehrberuf notwendige Geisteshaltung so: „Der Musik-erzieher hat – im Großen und im Kleinen – Ideenreichtum, Modulationskraft seines pädagogischen Talents, Improvisationsbereitschaft nötig, um allen Situationen seines Musiklehrerlebens gewachsen zu sein.“<sup>101</sup>

## **X. Conclusio**

Während Musiklehrer\_innen anfangs meist hauptsächlich für Gesang, Einlernen von Liedern und Gemeindeaktivitäten wie Kirchendienste verantwortlich waren, veränderte sich dieses Bild im Laufe des 20. Jahrhunderts. Die Schlagworte „Künstler“ und „Pädagoge“ wurden dabei weniger als einander gegenüberstehende, sondern als zu integrierende Bestandteile der Rolle von Musikpädagog\_innen gesehen. Neben künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Aspekten in der Ausbildung, hat sich auch die Anforderung einer (musikalischen) Identität der Lehrenden als Voraussetzung musikalischer Vermittlung herausgebildet. Zunehmend veränderte sich aber auch die Rolle vom reinen „Vermittler“ hin zum „Organisator“ von Unterricht, der – in Fortsetzung neuer Unterrichtsprinzipien – Schüler\_innen bei deren eigenverantwortlichem Lernen unterstützend zur Seite steht.

---

97 Walter Kral, *Lehrerbildung und Lehrerfortbildung im Wirkungsbereich der Hauptschule*, in: *Musikerziehung* 29 (1975/76), H. 2, S. 61–64, hier S. 61.

98 Lew Barenboim, *Einige Überlegungen zur Musikpädagogik*, in: *Musikerziehung* 24 (1970/71), H. 3, S. 99–103, hier S. 101.

99 Lanner, Fn. 38, (00:23:59).

100Ebd., (00:23:30).

101Erik Werba, *Entscheidende Kulturarbeit. Kapfenbergs städtische Volks-Musikschule*, in: *Musikerziehung* 8 (1954/55), H. 3, S. 158–160, hier S. 159.