

Stellenwert und Aufgaben der Musikpädagogik in der Nachkriegszeit

Johanna Trummer

I. Einleitung

Der folgende Beitrag untersucht den Stellenwert und die Aufgaben der Musikpädagogik im Verlauf der Nachkriegszeit, wobei die Darstellung bei der Zeit des Nationalsozialismus ansetzt, um Verbindungslinien und Kontraste aufzuzeigen. Da Erich Marckhl, ehemaliger Landesmusikdirektor der Steiermark und Direktor des ehemaligen Steiermärkischen Landeskonservatoriums sowie Präsident der daraus entstandenen Akademie für Musik und darstellende Kunst in Graz, der Aufbau der Volksmusikschulen ein großes Anliegen war, beschäftigt sich der erste Abschnitt des Beitrages mit einer Rekonstruktion von Marckhls Sichtweise auf die Geschichte des Steirischen Musikschulwerks. Der zweite Teil hat Aufgaben und Ausrichtung der Musikpädagogik der allgemeinbildenden Schule in der Nachkriegszeit, die Wertvorstellungen über musikalische Bildung erkennen lassen, zum Inhalt. Neben Fachliteratur werden zur Erweiterung der Darstellung der Nachkriegszeit auch Artikel aus der von der AGMÖ herausgegebenen Zeitschrift *Musikerziehung* sowie Interviews mit Zeitzeug_innen herangezogen.

II. Musikschulen

II.1 Marckhl über das ‚Erste Musikschulwerk‘

Insbesondere die instrumentale Musikausbildung war Erich Marckhl ein Anliegen. Neben der Leitung und der Entwicklung der städtischen Musikschule in Kapfenberg war ihm der Wiederaufbau eines steirischen Musikschulwerks

wichtig. In seinen Reden zum Steirischen Musikschulwerk 1970 beziehungsweise 1971 ging er auf dessen Geschichte, Entwicklung und Herausforderungen ein. Dabei zeigt sein Rückblick auf die Jahre der NS-Zeit, dass er seine Überzeugungen und Ansichten hinsichtlich künstlerischer Bildung durchgängig und konsequent vertrat, diese allerdings nicht mit problematischen ideologischen und politischen Ansätzen dieser Zeit in Verbindung sah. In seiner Laudatio zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der AGMÖ an Marckhl 1974 bezeichnet Rudolf Schwarz Marckhls Konzept als „über Ideologien hinaus gültig“ und seine Ansichten mit den Worten Erik Werbas als „gegen die Zeit gerichtet“.¹

Das erste Musikschulwerk der Steiermark sei 1945 im „allgemeinen Unheil eines Weltkrieges“² untergegangen, erläutert Marckhl. Obwohl Aspekte des davor vorherrschenden politischen Systems auch Probleme mit sich brachten, seien es insbesondere der Zentralismus³ sowie die „Hochschätzung des Geistigen“⁴, die jedenfalls nach außen hin so wirken sollten, auch wenn die Zeit weit von Geistigem entfernt gewesen sei, die den Aufbau des ersten Musikschulwerks ermöglichten. Marckhl sieht im NS-Regime zwar eine organisatorische, aber nicht qualitative Beeinflussung des Musikschulwerks. Kunst sei dauerhafter als Diktaturen⁵ und dem Musikschulwerk könne nicht Mitschuld am System gegeben werden.⁶ Dabei blendete er die ideologische Vereinnahmung der Musikerziehung im Nationalsozialismus gänzlich aus. Die Funktionalisierung von Musik und Musikerziehung war jedoch der Grund, weshalb diese überhaupt zentral organisiert und geschätzt wurde.

Auch sogenannte ‚Offene Singen‘ waren Teil dieser Vereinnahmung, indem sie dem Nationalsozialismus als Deckmantel dienten. Suppan betrachtet Volksliedsingen im Nationalsozialismus im Allgemeinen kritisch, da dieses „als eine Art Opium für das Volk mitgeholfen hatte, es einzulullen, von der Realität abzulenken, den turgor vitalis in eine bestimmte, vorprogrammierte Richtung, nämlich den des Rassenhasses, des Feindhasses der Kriegseuphorie, zu lenken.“⁷ Musik wäre in diesem Sinn ein Deckmantel, der Normalität simulierte. Vielleicht kam es auch deshalb zu einer notwendig erscheinenden „Begriffsberei-

1 Rudolf Schwarz, Laudatio auf Erich Marckhl, in: *Musikerziehung* 28 (1974/75), H. 1, S. 27.

2 Erich Marckhl, *Entwicklung und Situation des Steirischen Musikschulwerkes*. Rede vor den Direktoren und Leitern des Steirischen Musikschulwerks (30.1.1970), in: Erich Marckhl, *Musik und Gegenwart*, Bd. 3: *Auswahl an Reden und Referaten*, hg. vom Landesmusikdirektor für Steiermark, Graz 1975, S. 34–44, hier S. 35.

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Ebd., S. 34.

6 Ebd., S. 36.

7 Wolfgang Suppan, *Volksmusik im Unterricht – musikdidaktische und musikethnologische Überlegungen zum Thema*, in: *Musikerziehung* 32 (1978/79), H. 2, S. 66.

nigung⁸ unter anderem durch Ernst Klusen, der den Begriff ‚Volkslied‘ durch ‚Gruppenlied‘ zu ersetzen versuchte.⁹ Marckhl hingegen schien seine künstlerischen Überzeugungen losgelöst von (partei-)politischen Tendenzen zu sehen und stellte die strukturellen Vorteile, die das nationalsozialistische System dem Musikschulwerk brachte, in den Vordergrund. Werner Lackner¹⁰ beschreibt das einzige Mal, bei dem er Marckhl auf die Vergangenheit ansprach, wie folgt:

„Ich hab ihn einmal bei einem Spaziergang auf den Grazer Schlossberg gefragt; da sind wir irgendwie zum Reden gekommen, eben auf die NS-Zeit. Und ich hab ihm die Frage gestellt: ‚Ich kann mir eines nicht vorstellen, da gibt es Leute, intelligente Leute, gebildete Leute, die eigentlich an einem System festgehalten haben, wo schon rundherum alles zusammenbricht.‘ Und da ist er stehen geblieben, hat mich angeschaut, hat mir die Frage gestellt: ‚Hältst du mich für einen Idioten?‘ Naja, was soll ich da sagen, kann ich ja nicht... Sagt er: ‚Und ich habe auch festgehalten.‘“¹¹

Auch Eberhardt Schweighofer¹² erinnert sich an die hierarchische Art Marckhls, die dennoch nicht parteipolitisch schien.

„Dazu kommt, dass Erich Marckhl aus einer anderen Geschichtsepoche stammt, mit seinem ganzen Weltbild [...]. Und, was soll ich sagen, das war ihm natürlich anzumerken; obwohl, zitatnmäßig ist mir bei Erich Marckhl nie was aufgefallen. [...] Aber die Art und Weise, wie er da diesen Stall regiert hat, die war eindeutig.“¹³

Nach dem Zweiten Weltkrieg sah Marckhl einige Probleme, die einen Wiederaufbau erschwerten, vor allem im Mangel an leistungsfähigen Lehrern und fehlenden Sachmitteln.¹⁴ Zudem sei Musik entwertet und zu einer Freizeitbeschäftigung herabgesetzt worden und aus der Verpflichtung der Öffentlichkeit

8 Robert Schollum: Rund um den Begriff „Volkslied“, in: *Musikerziehung* 27 (1973/74), H. 3, S. 120.

9 Schollum bezieht sich auf Ernst Klusen, *Volkslied. Fund und Erfindung*, Köln: Gerig 1969.

10 Ab 1969 Musikschuldirektor der Musikschule Kindberg, i.R.; seit 1950 Bekanntschaft mit Erich Marckhl, der ihn als Cellisten förderte.

11 Werner Lackner am 13.12.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:11:50). Die in diesem Beitrag zitierten Interviews befinden sich im Archiv der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.

12 Studierte Querflöte, Gesang und Musikologie in Graz, ab 1972 Musikschuldirektor in Judenburg, ab 1990 Mitbegründer und Verantwortlicher des Musikfestivals Judenburger Sommer; Stadtmusikdirektor a.D.

13 Eberhardt Schweighofer am 17.01.2020 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer, (00:26:02)

14 Marckhl, Fn. 2, S. 36.

gerutscht.¹⁵ Auch an anderer Stelle ist diese Verpflichtung der Öffentlichkeit ein wiederkehrendes Thema bei Marckhl; etwas Soziales als Geschäft aufzufassen, würde das Künstlerische „verkrebsen“.¹⁶

II.2 Das ‚Zweite Musikschulwerk‘ nach 1945

Dass musikalische Bildung nicht als Geschäft aufzufassen sei, hat Marckhl zufolge auch direkte Auswirkungen auf die Musikschulen, die ihre Kosten daher nicht durch Schulgelder zu decken haben:

„Dieser Standpunkt hat nicht nur Bedeutung wirtschaftlicher und sozialer Art. Durch ihn wird eindeutig zum Ausdruck gebracht, daß Musikerziehung kein Gewerbe ist, sondern eine sozial-kulturelle Verpflichtung, in welcher die öffentlichen Träger des Schulwesens alle privaten Initiativen auf dem Boden einer autonomen Sachlichkeit aufzufangen haben. Musikerziehung ist ein *F a k t o r*, aktivierte Beziehung zur Musik ein *E r g e b n i s* menschlicher Allgemeinbildung und nicht nur eine Entwicklung artistischer Fertigkeiten.“¹⁷

1954 wurde ein Statut für Volksmusikschulen erlassen, welches Marckhl zufolge drei Grundsatzbestimmungen festlegte:

„Es löste den Begriff Musikerziehung von dem einer Gewerbetätigkeit, indem es das Einheben von Schulgeldern zu einem nicht notwendigen, die Substanz der Schule nicht berührenden nebensächlichen Faktor erklärte. Es sicherte die Existenz der Lehrenden durch die Verpflichtung, mit ihnen mindestens Verträge abzuschließen oder sie zu pragmatisieren. Und es legte den Kreis der Rechte und Pflichten der Leiter und Lehrenden zwar ziemlich allgemein aber unmißverständlich fest, sowohl was die Organisation der Schule, als auch die Festlegung der Lehre auf planmäßige Ordnung betrifft. Auch das Verhältnis der Schulträger zu Gemeinden, welche Zweigstellen der Schulen unterhalten wollten, wurde geregelt. Zur Sicherung dieser qualitativen Bestimmungen wurde eine Fachaufsicht installiert, der weiterhin die Rolle eines Sprechers und Mah-

15 Erich Marckhl: Das Steirische Musikschulwerk. Vortrag gehalten am 22. Jänner 1971, in: Marckhl, Fn. 2, S. 51–59, hier S. 56.

16 Erich Marckhl, Symptome der Erstarrung. Ein Epilog zur Diskussion über das „Österreichische in der Musik der letzten 50 Jahre“ anlässlich der Kulturtage in Kapfenberg 1957, am 10. Oktober 1957, in: Erich Marckhl, Musik und Gegenwart, Bd. 1: Ansprachen, Vorträge, Aufsätze, hg. von den Steiermärkischen Volks-Musikschulen, Graz [1962], S. 51–66, hier S. 54; vgl. zur Haltung, die Förderung des Künstlerischen als öffentliche Pflicht zu sehen, auch: Erich Marckhl, Auszüge aus den Eröffnungreden der Wochen der Musikerziehung 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, in: Marckhl, Fn. 16, S. 152–164, hier S. 156.

17 Erich Marckhl, Probleme unseres Musiklebens. Vortrag in Radio Graz am 9. Februar 1967, in: Erich Markhl (Hg.), Musik und Gegenwart II, 1967, S. 117–124, hier S. 118.

ners für die Volks-Musikschulen gegenüber Land und Trägern ohne tatsächlich rechtliche Funktion zukam.“¹⁸

Diese Rolle nahm Marckhl als Landesmusikdirektor von 1952 bis 1970 ein. Heute stellt sich die Thematik einer Fachaufsicht laut Klaus Dorfegger problematisch dar, da es „keine spezifische Schulaufsicht [...] im Sinne eines Landesschulinspektors“¹⁹ dafür gebe. „Die Musikschulen sind einerseits im Bildungswesen natürlich verankert, dadurch, dass sie vom Ministerium, vom Bundesministerium das Öffentlichkeitsrecht verliehen bekommen, andererseits fallen sie oft ein bisschen heraus“,²⁰ da sie beispielsweise nicht in die Bildungsdirektion aufgenommen worden seien. Dorfegger wünscht sich hier mehr Integration.

Trotz der offiziellen Regelungen des Statuts von 1954 blieben die „Landeshilfen gegenüber den rasch wachsenden Kosten der Schulen“²¹ zurück, wie Marckhl berichtet, was ein „Sterben der Zweigstellen“, ein „Steigen der Schulgelder“ und eine „Trübung des Verhältnisses zwischen Schule und Träger“²² zur Folge hatte. Marckhl warnt in diesem Zusammenhang vor vermeintlich billigeren Lösungen als dem Volks-Musikschulwerk, die nur Zeichen einer „freche[n] Selbstüberhebung“²³ seien, und nimmt Gemeinden und Schulträger in die Pflicht, beispielsweise auch zuvor eröffnete Zweigstellen weiterhin zu erhalten.²⁴ Schweighofer meint, dass die Musikschulen heute hinter den 1954 festgelegten Standard zurückgefallen seien.²⁵ Ihm war als Leiter der Musikschule Judenburg stets daran gelegen, Musikschulen den allgemeinbildenden Schulen – im Erscheinungsbild und damit auch in der Wertigkeit – anzugleichen.²⁶

II.3 Musikschulen als Zentren musikalischen Lebens

„Die Jahre des Aufbaues und das Wirken der Volks-Musikschulen dürften weit- hin Klarheit darüber geschaffen haben, daß diese Volks-Musikschulen Instru- mente eines n e u e n Musiklebens sind und nicht Handlanger eines überalterten Traditionalismus, und daß die Bereitschaft, mit allem zusammenzuarbeiten, was

18 Marckhl, Fn. 2, S. 41.

19 Klaus Dorfegger am 13.09.2019 im Interview mit Juliane Oberegger und Johanna Trummer, (00:34:30).

20 Ebd., (00:34:52)

21 Marckhl, Fn. 2, S. 42.

22 Ebd.

23 Ebd.

24 Erich Marckhl: Eröffnungsansprache zur Woche der Musikerziehung 1963 in Graz am 5. April 1963, in: Marckhl, Fn. 17, S. 7–13, hier S. 12.

25 Schweighofer, Fn. 13, (00:54:27).

26 Ebd., (01:20:40).

in einer Landschaft an Willen zu musikalischer Aktivität vorhanden ist, besteht aus einer fest umrissenen Idee der Sachlichkeit. Diese Idee gilt in erster Linie der Jugend und dem Laien überall dort, wo sein Wollen echt und Musik sein Ziel ist. Die Volks-Musikschulen sind aktive Zentren des Musiklebens [...].“²⁷

Musikschulen als musikalische Zentren einer Landschaft sind ebenfalls ein stets wiederkehrendes Thema in Marckhls Aussagen. Das Profil einer Landschaft werde somit durch sie, spezifisch durch ihre Leiter_innen und Lehrer_innen, geprägt. Auch für Walter Rehorska war der mögliche Aufbau ein wesentlicher Motivationsfaktor in der Entscheidung, die Leiterstelle der neu gegründeten Musikschule Mureck zu übernehmen.²⁸ Deutlich werden Haltung und Stil einer Musikschule laut Marckhl in der verwendeten Unterrichtsliteratur sowie in Programmen von Veranstaltungen.²⁹ Dies mache auch ihren Wert für das Musikleben in der Landschaft aus.

„In kleinen und abgelegenen steirischen Provinzorten gibt es heute Abonnementreihen wertvoller Konzerte, gibt es leistungsfähige einheimische Ensembles, gibt es Gemeinden der Musik. Man frage doch die Menschen einmal nach dem Wert unseres Tuns und nicht örtliche Finanzreferenten, was es kostet.“³⁰

II.4 Die Expositur Oberschützen

Die Funktion eines Zentrums in der Landschaft übernimmt auch die 1965 in Oberschützen geschaffene Expositur der damaligen Akademie für Musik und darstellende Kunst in Graz. Zweck der Expositur war dabei die „Erfassung des Begabtenpotentials einer Landschaft mit dem Ziel der künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Ausbildung“, und es ging dabei auch „um diese selbst, also um einen vorakademischen und akademischen Bereich der Studienorganisation.“³¹ Ziel war schließlich „der Berufsmusiker, der Musikpädagoge oder der aktive Musikliebhaber im hohen Sinn als Träger der Tradition eines Musiklandes.“³²

Mehrfach spricht Marckhl von der Landschaft, insbesondere von musikalischen Zentren in der Landschaft. Diesen Begriff definiert er 1969 als „Einheit des Räumlichen, Religiösen, Volklichen, Klimatischen, Sozialen, Psychischen,

27 Marckhl, Fn. 16, S. 154; vgl. auch: Marckhl, Fn. 17, S. 119.

28 Walter Rehorska im schriftlichen Interview am 27.10.2019, S. 2.

29 Marckhl, Fn. 2, S. 39.

30 Erich Marckhl, Das Steirische Musikschulwerk. Vortrag gehalten am 22. Jänner 1971, in: Marckhl, Fn. 2, S. 51–59, hier S. 56.

31 Erich Marckhl, Fünf Jahre Expositur. Rede gehalten am 10. November 1969 in Oberschützen, in: Marckhl, Fn. 2, S. 29–33, hier S. 29.

32 Ebd., S. 30.

die sich durch ein überwiegend Gemeinsames in den Gegebenheiten von nachbarlichen Strukturen anderer, ähnlicher oder nicht ähnlicher Gemeinsamkeiten abhebt.“³³ Landschaft sei dabei aber nicht statisch, sondern könne beispielsweise durch „zivilisatorische Kommunikationsmöglichkeiten“ Beeinflussung und Veränderung erfahren.³⁴ Dies sieht Marckhl nicht als „Überfremdung von Kulturen durch eine bestimmte Kultur, ein Anheimfallen von Landschaften einer Landschaft, sondern [als] ein[en] Wandlungsprozeß in den Landschaften selbst.“³⁵ Wogegen er sich allerdings stellt, sind „klingende Klischees“³⁶ der Unterhaltungsbranche, die „landschaftlich gebunden“³⁷ sein wollen. „Das ist Darstellung. Darstellung ist nicht Landschaft, weder geographisch noch sozial noch seelisch. Landschaft ist Natur, psychische oder soziale Realität, und Darstellung ist Theater.“³⁸ Auch wenn dieses den „Geschmack der Masse trifft, für die es bestimmt ist“, weigere er sich, „es als wesentlich österreichisch anzusehen.“³⁹ Hier trifft Marckhl eine Wertung, die er an den Begriffen ‚landschaftlich gebunden‘ beziehungsweise ‚österreichisch‘ festmacht. Auch hier zeigt sich ein wiederkehrendes Thema Marckhls – das ‚Geistige‘, wobei er ausführt, dass das „Abendländische in der geistigen Struktur der Menschen zu finden“⁴⁰ sei.

Hinsichtlich der Expositur erwähnt Marckhl auch den engen Kontakt zur Akademie in Graz, der vor der „Gefahr einer landschaftlichen Verengung der Vorstellungen von künstlerischer Ausbildung“⁴¹ schütze. Dieser Kontakt äußerte sich beispielsweise in gemeinsamen Prüfungsabteilungen und dem Austausch zwischen unterschiedlichen Fachabteilungen beziehungsweise Instituten.

II.5 Vernetzung von Musikschulen und Akademie

Neben dem Zusammenwirken von Akademie und Expositur sah Marckhl auch die Kooperation zwischen Akademie und dem Musikschulwerk als wesentliche Aufgabe der Zukunft, wie aus einer Rede aus dem Jahr 1963, in dem auch die Erhebung zur Akademie stattfand, hervorgeht.

„Das Institut stützt sich nicht zuletzt auf die musikalische Kapazität der Landschaft, die es zunächst vertritt und die in den letzten Jahrzehnten im steirischen

33 Erich Marckhl, *Landschaften im Musikleben*. Vortrag am 5.7.1969 in Oberschützen, in: Marckhl, Fn. 2, S. 22–28, hier S. 22.

34 Ebd., S. 23.

35 Ebd.

36 Marckhl, Fn. 16, S. 56.

37 Ebd., S. 55.

38 Ebd.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 61.

41 Marckhl, Fn. 31, S. 29.

Musikschulwerk einen eindrucksvollen Beweis ihrer kulturellen Produktivität erbracht hat. Es wird eine Hauptaufgabe für die Akademie sein, die Kontakte mit diesem Musikschulwerk nicht zu verlieren, sondern zu intensivieren.“⁴²

In der gleichen Ansprache äußert sich Marckhl auch zu den Aufgaben der Landesmusikschule, der Vorläufer-Institution des heutigen Konservatoriums in Graz. Diese „müßte eine Art Lebenszentrum des steirischen Volks-Musikschulwerkes werden“ sowie „verstärkt die Aufgaben musikalischer Elementarerziehung übernehmen, welche die Pflichtschule auch in Hinkunft nicht übernehmen wird“. In seiner Antrittsrede als neuer Rektor der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Graz 1971 bedauerte Korčak, dass ein Zusammenwirken der Musikschulen, des Konservatoriums sowie der Hochschule – im Sinne einer aufbauenden Ausbildung sowie einer Abdeckung von breiter Basis und Spitzenausbildung – bisher fehle.⁴³ Eduard Lanner sieht ein erfolgreiches Ineinandergreifen dieser Institutionen sowie vor allem Kooperationen zwischen dem Johann-Joseph-Fux-Konservatorium und der Universität für Musik und darstellende Kunst (etwa mit dem gemeinsam getragenen Volksmusik-Studium) heute als durchaus vorhanden. Er definiert die Funktion des Konservatoriums als Musikschule in der Jugendlichen- sowie Erwachsenenbildung als eine Art Brücke zwischen Musikschulen und Kunstiniversität.⁴⁴

Zum Verhältnis von allgemeinbildender Schule und Musikschule schrieb Roland Geister 1971, dass eine klare Aufgabentrennung nötig sei, da er sonst die Gefahr sehe, dass Kürzungen in Lehrplänen hinsichtlich des Musikunterrichts an allgemeinen Schulen mit Verweis auf die musikalische Ausbildungsmöglichkeit an Musikschulen stattfinden könnten.⁴⁵

42 Marckhl, Fn. 24, S. 9–10.

43 Friedrich Korčak, Aufgaben und Probleme der Musikhochschule. Inaugurationsrede, Juni 1971, in: *Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs* 25 (1971/72), H. 1, S. 64.

44 Eduard Lanner am 20.09.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer (00:09:36).

45 Roland Geister, Ansätze zu einer neuen Didaktik der Musikerziehung (I). Versuch eines Überblicks, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 2, S. 53.

III. Allgemeine Schule

III.1 Musikerziehung im Dienste nationalsozialistischer Prägung

Im Nationalsozialismus wurde der Musikerziehung ein hoher Stellenwert beigemessen, weil sie als Mittel zur Indoktrination gesehen wurde. Neben der Vereinheitlichung der Ausbildung von Lehrenden setzte die Einflussnahme insbesondere bei Liederbüchern, „Offenen Singstunden“ sowie der Einrichtung von „Musikschulen für Jugend und Volk“ an.⁴⁶ Die Bedeutung der Musikerziehung zeigte sich auch in der fast durchgängigen Umsetzung von zwei Wochenstunden in der Schule und „Sing- und Spielscharen sowie die vielen musikalischen Beiträge zu Festen und Feiern.“⁴⁷

Dabei wurde „das musisch geprägte Singen und Musizieren wegen seiner betonten Gemeinschaftspflege aufgegriffen und das Musische zur staatstragenden Idee erhoben“.⁴⁸ Die Musische Erziehung, vertreten insbesondere durch die Jugendmusikbewegung und Singbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts, ging vom Zusammenwirken unterschiedlicher künstlerischer Ausdrucksformen aus, war von gemeinschaftlichem Gesang geprägt und bezog ihr Repertoire vor allem aus alten Volksliedsammlungen sowie Chorwerken. Rückblickend ermöglichte diese „irrationale Gemeinschaftsideologie mit sentimentaler Vergangenheitsverklärung und bündisch organisierter Unterwerfungsstruktur unter einem Führungsprinzip“ einen „gleitend[den] Übergang aus dieser Bewegung in die nationalsozialistischen Jugendbünde“, urteilt Winfried Gruhn.⁴⁹

„Mit einem einfachen terminologischen Trick wurde dabei die gesamte Musikerziehung usurpiert. Denn das gemeinschaftsbildende Singen kämpferischer Lieder wurde nun zum zentralen Inhalt musikalischer Erziehung bestimmt und diese unversehens mit künstlerischer Erziehung ineins gesetzt, indem man das *Singen* meinte und von einer aus neuen Seelentiefen aufsteigenden *Kunst* sprach.“⁵⁰

46 Ulrich Günther, Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen, in: Hans-Christian Schmidt (Hg.), *Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik*, Kassel [u.a.]: Bärenreiter 1986, S. 85–173, hier S. 97–98. Zum Aufbau des „Steirischen Musikschulwerks“ vgl. auch: Helmut Brenner, *Musik als Waffe? Theorie und Praxis der politischen Musikverwendung, dargestellt am Beispiel der Steiermark 1938–1945*, Graz: Weisshaupt 1992. Brenner erläutert den durchstrukturierten, hierarchischen Aufbau des „Steirischen Musikschulwerks“, hinter dessen unpolitischem Namen sich ein politisch motiviertes Erziehungsziel verbarg.

47 Ebd., S. 103.

48 Winfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim: Wolke Verlag 1993, S. 252.

49 Ebd., S. 221.

50 Ebd., S. 267.

Unter dem Deckmantel des Kunstanspruchs wurde so die Musikerziehung und innerhalb derer das Singen zu einem Instrument der Manipulation vereinnahmt. Bernhard Binkowski bezeichnet die Entwicklungen von Lehrerbildung und Schule im Nationalsozialismus dabei als „böartige Karikatur ihres Zustandes vor 1933“.⁵¹

In ab 1935 als „Lehrgang für Volks- und Jugendmusikleiter“ eingerichteten Seminaren in Berlin-Charlottenburg, Weimar und Graz wurden Führungskräfte für die Hitlerjugend ausgebildet. Musik diente im Unterricht dabei nicht künstlerischer Bildung, sondern der „musische[n] Formung neben der soldatischen Erziehung und weltanschaulichen Schulung“.⁵² Daher müsse sie „in letzter Konsequenz als eine Kriegs-Musikerziehung bezeichnet werden, die weder den Menschen noch der Musik diene, sondern der Politik und der Staatsideologie“⁵³, zieht Günther sein Fazit.

III.3 Nachkriegsjahre – Wiederaufgreifen musischer Erziehung und Betonung des Singens

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die Vereinnahmung der Musikerziehung, insbesondere des Singens, durch den Nationalsozialismus kaum thematisiert. Von der Musischen Erziehung sei „wie von einem Zauberwort, einer Beschwörungsformel überall und immer wieder die Rede“⁵⁴ gewesen, schreibt Günther über die Situation in Deutschland. Parallelen zum Nationalsozialismus wurden dabei meist ignoriert. Bernhard Binkowski spricht in Hinblick auf die 3. Bundesschulmusikwoche 1959 in München von einer dort verbreiteten, „unzeitgemäß gestrigen Ideologie des Musischen“⁵⁵, Thomas Ott von „weltfremde[n], romantisierende[n] Vorstellungen von Volk und Volkskultur“⁵⁶ vor allem in der Musikpädagogik, die beispielsweise auch das Volkslied im Unterricht in den Vordergrund stellten, während das Alltagsleben zunehmend von technischem Fortschritt und populärer Musik geprägt wurde.

Obwohl in der österreichischen (Schul-)Politik nach 1945 durch eine Betonung des „Österreichischen“ eine Abgrenzung zur Vergangenheit erzielt werden sollte,⁵⁷ lässt sich anhand von Artikeln in der *Musikerziehung* der 1950er-

51 Thomas Ott, Probleme der Musiklehrerausbildung damals und heute, in: Schmidt Fn. 46, S. 461–501, hier S. 490.

52 Günther, Fn. 46, S. 98.

53 Ebd., S. 100.

54 Ebd., S. 150.

55 Gruhn, Fn. 48, S. 283.

56 Ott, Fn. 51, S. 491.

57 Peter Kostner, Vom Singlelehrer zum Musikerzieher. Musikunterricht und Lehrerbildung der Pflichtschule in Österreich am Beispiel Tirol 1945–2000, Anif/Salzburg: Mueller-Speiser 2006, S. 93–94.

Jahre beobachten, dass auch hier weiterhin der Fokus auf (Volks-)Liedern und dem eigenen musikalischen Tun lag; als Ziel der Musikerziehung in der Schule wurde außerdem die Bildung für ein zukünftiges Publikum angesehen.⁵⁸ Obwohl die Vereinnahmung von Liedern und Musischer Erziehung durch den Nationalsozialismus kritisch zu reflektieren gewesen wäre, habe sich in der Praxis anfangs nichts verändert, beurteilt auch Wolfgang Suppan die Situation rückblickend im Jahr 1978.⁵⁹ Bis in die 1960er-Jahre reichte somit eine gewisse Kontinuität hinsichtlich des schulpraktischen Umganges mit Liedern.

„Der Neubeginn in den fünfziger Jahren hätte ein deutlicheres Abheben von den reformpädagogischen Vorstellungen bringen müssen; aber in Theorie und Praxis des Faches Musik fühlte man sich in besonderem Maße verpflichtet und geradezu beauftragt, das weiterzuführen, was nach 1933 bzw. 1938 gewaltsam unterbrochen worden war. Das Erarbeiten, das Singen und Musizieren von Volksliedern und volksliedgebundener Spielmusik sowie der Versuch, über die musikkundliche Arbeit am Volkslied Verständnis für das große Musikwerk anzubahnen, standen auch weiterhin eindeutig im Mittelpunkt nicht nur der musikunterrichtlichen Arbeit der Grundstufe, sondern der Volksschule insgesamt und wirkten richtungsweisend auch in den Musikunterricht der höheren Schulen hinein.“⁶⁰

Im Fokus standen dabei das Volkslied und die Volksmusikpflege. Während es erst in Publikationen und Artikeln der 1970er-Jahre zu einem grundsätzlichen Hinterfragen und einer Neubeurteilung des Volksliedes und seiner Definition kam⁶¹ und auch der Wunsch nach der Herausgabe von in Archiven lagernden sowie der Komposition neuer Volkslieder geäußert wurde,⁶² geht Ernst Weidmann hinsichtlich der Nachkriegsjahre sogar so weit, von einem „sich selbst genügenden, gleichsam ‚blinden‘ Musizierbetrieb“⁶³ zu sprechen. Dabei wurden weder Liedgut, noch die Stellung der Musikerziehung im ‚Dritten Reich‘ ausreichend reflektiert.

Bereits 1952 übte allerdings Theodor W. Adorno Kritik an der Musischen Erziehung, welche sich auf die „falsche Gemeinschaftsideologie der Jugend-

58 Vgl. z. B. Hermann Gassner, Der österreichische Privatmusiklehrer, in: *Musikerziehung* 1 (1947/48), H. 3, S. 11–12.

59 Wolfgang Suppan, Volksmusik im Unterricht – musikdidaktische und musikethnologische Überlegungen zum Thema, in: *Musikerziehung* 32 (1978/79), H. 2, S. 66.

60 Ernst Weidmann, Volksmusik im Schulmusikunterricht, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 3, S. 118–119.

61 Vgl. Robert Schollum, Rund um den Begriff „Volkslied“, in: *Musikerziehung* 27 (1973/74), H. 3, S. 119–124; Franz Eibner, Der Begriff Volksmusik. Zur Definition und Abgrenzung, in: *Musikerziehung* 29 (1975/76), H. 5, S. 214–215.

62 Viktor Korda, Das zertrampelte Volkslied. Kommentar zu zwei Hörfunksendungen, in: *Musikerziehung* 28 (1974/75), H. 2, S. 71.

63 Ebd., S. 122.

und Singbewegung“, die „ästhetische und künstlerische Regression“ der von ihm so genannten „musikpädagogischen Musik“, den „Musikantentypus“ und eine Parallele zum Faschismus (im Sinne der Gemeinschaftsbetonung) bezog.⁶⁴ Diese Kritik wurde allerdings von vielen Vertretern der ehemaligen Jugendmusikbewegung nicht verstanden oder zurückgewiesen.

III.4.1 Veränderte Wirklichkeiten und Hörerziehung

Zu einem Bruch in der Unterrichtspraxis schien es im Laufe der 1970er- und frühen 1980er-Jahren zu kommen. Einerseits wurde dabei von manchen eine Abkehr von der musischen Erziehung angestrebt, andererseits forderten auch äußerliche Entwicklungen wie die immer stärkere Verbreitung von technischen Mitteln und Rundfunk eine Veränderung in der Sichtweise auf den Musikunterricht.

Aufgrund des zum Teil des Alltags gewordenen Rundfunks erlebten Kinder und Jugendliche (viel früher) ein mitunter breiteres, jedenfalls aber anderes Spektrum an Musik. Wissenstransfer und Erfahrungen fanden vermehrt auch außerhalb der Schule statt, die dadurch weniger stark an institutionelle Bildung gebunden waren, sodass die Schule ihre „Monopolstellung“⁶⁵ verlor und Bildung einen vermehrt „mosaikhafte[n] Charakter“⁶⁶ aufwies. Somit entstand auch eine Diskrepanz zwischen schulischen und außerschulischen musikalischen Wirklichkeiten.⁶⁷ Sowohl Beispiele von Lehrenden- als auch von Schüler_innen-Befragungen zeigten, dass Musikunterricht mitunter als uninteressant wahrgenommen wurde, da er nicht mit der Wirklichkeit, die außerhalb der Schule erlebt wurde, korrelierte.⁶⁸

Roland Geister vertrat die Meinung, dass jedes Kind das Recht habe, dass auf seine Musik eingegangen werde; gleichzeitig müsse aber eine Bildung zu einer kritischen Hörerschaft erfolgen.⁶⁹ Bezüglich der Volksschule kritisierte er, dass trotz technischer Entwicklungen stattdessen an einer „didaktisch isolier-

64 Vgl. Gruhn, Fn. 48, S. 291.

65 Walter Kral, Musikerziehung und aktuelle Lehrerbildung, in: *Musikerziehung* 27 (1973/74), H. 2, S. 58.

66 Irmgard Bontinck, Musikerziehung in der Schule und außerschulische musikalische Erfahrung (I), in: *Musikerziehung* 33 (1979/80), H. 2, S. 51.

67 Vgl. z.B. Robert Schollum, Das Kapitel Massenmedien, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 4, S. 171–174.

68 Otto Bruckner, Singen in der Schule – noch aktuell?, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 5, S. 202; Helmuth Hopf, Musikpädagogische Planung in einer musikgesättigten Gesellschaft, in: *Musikerziehung* 28 (1974/75), H. 4, S. 159.

69 Roland Geister, Ansätze zu einer neuen Didaktik der Musikerziehung (II), in: *Musikerziehung* 25 (1971/72), H. 3, S. 102.

ten, dem kindlichen Schonraum angeblich angepaßten Musik“, festgehalten werde, und nannte dabei namentlich „Volkslied, Volksmusik und Hausmusik“. ⁷⁰ Robert Schollum plädierte ebenfalls dafür, auch die ‚Wirklichkeit‘ der Schüler_innen in Form von der im Rundfunk gehörten Musik aufzugreifen und als Teilbereich der musikalischen Wirklichkeit in den restlichen Unterricht zu integrieren. ⁷¹ Weidmann sieht in diesem Zusammenhang auch die Volksmusik als Teil einer breiteren ‚Wirklichkeit‘ ⁷², die daher weiterhin auch im Unterricht Platz finden sollte. Rudolf Nardelli ⁷³, der ab den 1950er-Jahren als AHS-Lehrer tätig war, berichtete explizit von der Einbeziehung populärer Musik in den Unterricht und erzählte auch von seinen positiven Erfahrungen mit der Kombination verschiedener Medien, wie beispielsweise Bild und Ton. Auch Weidmann erläuterte die Vorteile multimedialer Vermittlungsweisen. ⁷⁴ Erich Marckhl dagegen kritisierte vor allem den durch die Medien verbreiteten von ihm so bezeichneten „verpopten Jazz“ ⁷⁵, der über Rundfunk und Schallplatte Verbreitung fand. Ansätze, populäre Musik im Unterricht aufzugreifen, gab es also durchaus; dennoch sahen Musikpädagog_innen aufgrund der „Allgegenwart der Musik“ und des dadurch entwickelten „passiven Hörverhaltens beim Durchschnittshörer“ ⁷⁶ auch zunehmend ihre Aufgabe darin, Jugendliche zu kritischer Reflexion anzuleiten. Zumal für die damalige Elterngeneration die technischen Entwicklungen selbst neu waren, sodass sie, so Walter Kral, keinen erfahrenen Umgang damit vorleben konnten.

„Wie sollen sie aber erprobte Maßnahmen setzen können, wenn Kinderwagen und Fernsehapparat zur selben Zeit angeschafft werden und ihre eigenen Erfahrungen mit dem Medium nicht älter sind als ihr Kind. Müssen doch sogar Experten zum Themenkreis Kind und Bildschirm immer wieder ihre Meinun-

70 Geister, Fn. 45, S. 53.

71 Robert Schollum, Das Kapitel Massenmedien, in: *Musikerziehung* 25 (1971/72) H. 4, S. 172.

72 Weidmann, Fn. 60, S. 119.

73 Rudolf Nardelli studierte Klavier und Germanistik in Wien; war AHS-Lehrer in Bruck a.d.Mur und Mürzzuschlag, Delegierter der AGMÖ (Steiermark) in den 1970er- und Lehrbeauftragter am Mozarteum in Salzburg in den 1980er-Jahren (Hochschule für Musik und darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg, Jahresbericht Studienjahr 1981/82, S. 5; Hochschule für Musik und darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg, Jahresbericht Studienjahr 1989/90, S. 65).

74 Helmut Reichenauer, Neue Ergebnisse der Lernforschung und ihre Anwendbarkeit im musikpädagogischen Bereich, in: *Musikerziehung* 31 (1977/78), H. 2, S. 119.

75 Marckhl, Fn. 30, S. 58.

76 Bernhard Binkowski, Musikpädagogik und Öffentlichkeit, in: Schmidt Fn. 46, S. 356–375, hier: S. 362.

gen korrigieren, da oft Untersuchungsergebnisse durch neue Erfahrungen und Vergleiche in Frage gestellt werden.“⁷⁷

Die Herausforderung im Umgang mit der durch technische Entwicklung ständig verfügbar gewordenen Musik heraus, bildete die Hörerziehung als wesentliches Element der Musikpädagogik; ihre Aufgabe sah sie darin, Kritikfähigkeit hinsichtlich des großen Musikangebots zu stärken.

III.4.2 Bildungstheoretische Überlegungen und Curriculumreform

Neben technischen Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die musikalische Alltagswelt waren in den späten 1960er-Jahren auch bildungstheoretische Überlegungen Grund für eine Veränderung der Konzeption von Musikpädagogik und ihrer Bedeutung in der Gesellschaft. Anstöße kamen dabei von Sigrid Abel-Struth, die in der *Musikalischen Grundausbildung* (1967) das „Musikalisch-Werden“ und das „Musik-Lernen“, also praktische Aktivitäten und fachliche Inhalte, als integrierte – statt als kontrastierende – Ziele der Musikpädagogik definierte,⁷⁸ von Helmut Segler und Lars U. Abraham mit einer Neupositionierung von *Musik als Schulfach* (1966) sowie von Soul B. Robinsohn, der im Hinblick auf das allgemeine Bildungswesen, das Konzept des Curriculums im deutschen Sprachraum initiierte. Im Curriculum werden ausgehend von Lernprozessen und gesellschaftlichen Gegebenheiten wissenschaftlich abgeleitete Lernziele definiert; somit ist ein Curriculum an sich verändernde Gegebenheiten anpassbar.⁷⁹ Als „Kriterien für die Ziele und Inhaltsbestimmungen“ sollten „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“, „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ und „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ herangezogen werden. Daher wurden im Musikunterricht „neue, gesellschaftlich relevante Ziele wie Kommunikationsfähigkeit und Selbstbestimmung, Veränderungsbereitschaft und Kritikfähigkeit“ wesentlich.⁸⁰

Herbert Saxingers Feststellung, das „Leitbild der musischen Erziehung als Gegensatz und Ausgleich gegenüber der Technik dürfte sich auch nicht mehr länger halten lassen“, sei es doch „unbedingt notwendig, daß sich auch die Musikerziehung die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse zugrunde legt und nicht selbstherrlich an veralteten Ideen festhält“⁸¹, wie er in einem Arti-

77 Kral, Fn. 65, S. 60.

78 Gruhn, Fn. 48, S. 302.

79 Ebd., S. 303.

80 Ebd., S. 304.

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

kel in der *Musikerziehung* schreibt, entspricht der Einstellung Abel-Struths, sich nicht mehr an Musischer Erziehung als Kontrast zu wissenschaftlich-sachlichen Inhalten zu orientieren, und zeigt außerdem das Bedürfnis nach einer wissenschaftlich fundierten Basis der Ausrichtung von Musikpädagogik.

Robert Schollum berichtete 1972 von einer Debatte um allgemeine Bildungsfragen von Professoren und Studierenden im Rahmen der damaligen Neueinführung der Studienrichtung AII, Instrumentalmusikerziehung, an der Wiener Musikhochschule. Es wurde gefordert, dass einzelne durch Bildung ihr Leben „frei, verantwortlich und sinnvoll“ gestalten sowie „ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Prozesse“ verstehen und aktiv daran teilnehmen können sollten.⁸² Die Gesellschaft dürfe sich dadurch unter anderem erwarten, dass Einzelne „bereit und befähigt [sind] zur kritischen Verarbeitung des kulturellen Erbes“.⁸³ Musikalische Bildung hat demnach einen individuellen sowie einen gesellschaftlichen Wert.

Als Gegenbewegung zur wissenschaftlich-fachlichen Erweiterung der Musikpädagogik kam es laut Gruhn wiederum zu einem „postmodernen Pragmatismus“, der sich in verschiedensten musikalischen Aktivitäten „vom home recording bis zum Jugend-Musiziert Training“ äußerte (Schlagwort „anything goes“).⁸⁴

„Die Gefahr jedoch, daß die Frustration über die Wissenschaftswende wieder in neomusisches Tun münden könnte, hatte Heinz Antholz schon mit Blick auf die in den siebziger Jahren modisch gewordenen Klangexperimente und Schallaktionen in der Pointe gefaßt, daß sich der ‚Trallalismus‘ der Singbewegung in einen ‚Schallalismus‘ auditiver Kommunikationsspiele zu verkehren drohe.“⁸⁵

Gruhn kritisierte dabei, dass die „ungeheure Pluralität [...] in Beliebigkeit umzuschlagen“ drohte. In den 1980er-Jahren kam es im Sinne des eigenen musikalischen Tuns zu einem „Aufleben von Veranstaltungen, in denen sich schulische Musikerziehung der Öffentlichkeit präsentiert“.⁸⁶ Bernhard Gritsch berichtete davon, dass er sich als AHS-Lehrer (ab 1989) vonseiten der Schulleitung vorrangig insofern unterstützt fühlte, als musikalische Projekte oder Ausflüge begrüßt wurden, da sie auch zu einer positiven Außenwirkung der Schule beitrugen.⁸⁷

82 Robert Schollum, Zur Reform der Ausbildung der Musikerzieher an AHS. Das Konzept der Wiener Musikhochschule, in: *Musikerziehung* 26 (1972/73), H. 2, S. 52.

83 Ebd.

84 Gruhn, Fn. 48, S. 358.

85 Antholz 1973; zit.n. Gruhn, Fn. 48, S. 351.

86 Gruhn, Fn. 48, S. 352.

87 Bernhard Gritsch am 18.07.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer (Aufn. 2, 00:04:45).

III.5 Musikerziehung im Verhältnis zu anderen Bildungsbereichen in den 1960er-/1970er-Jahren

Der Stellenwert der Musikpädagogik innerhalb der allgemeinbildenden Schule zeigt sich vor allem im Vergleich mit anderen Gegenständen. Erich Marckhl kritisierte eine Überbetonung naturwissenschaftlich-realistischer Bildung gegenüber einer humanistischen. Da er Musik als das Eigentliche des Menschseins verstand, argumentierte er, dass eine Vernachlässigung von Künstlerischem und Humanistischem zu einer „Insektivierung der Gesellschaft“⁸⁸ führen könne.

Außerdem seien für einen künstlerischen – gemeint ist ein professionell musikalischer – Bildungsweg frühe Förderung sowie genügend Übungsmöglichkeiten nötig, was durch die Interessen der ‚Massengesellschaft‘ verhindert werde, indem es keine frühe Differenzierung im Schulsystem gebe.⁸⁹

Heute sieht Eduard Lanner ein frühes musikalisches Angebot des Bildungswesens als umso wichtiger an, da im familiären Umfeld seltener gesungen und musiziert werde. Auch das sollte seiner Meinung nach aber gestärkt werden.

„Das kann früher beginnen, mit Früherziehung, Eltern-Kind-Musizieren. [...] Das Singen ist, glaube ich, etwas, das zuhause viel mehr gepflegt werden sollte: dass Kinder auch noch Volkslieder kennen oder zumindest populäre Lieder können. Ich denke, das macht unsere westliche Kultur aus, dass Singen einen Stellenwert hat. [...] Der Trend zum Singen geht genauso zurück wie der Trend zum Bücher lesen. [...] Deswegen kommt dem Schulischen viel [Verantwortung] zu. Und man müsste eigentlich damit im Kindergarten beginnen.“⁹⁰

Zudem forderte Marckhl einen eigenen Oberstufenzweig mit künstlerischem Schwerpunkt. Auch Friedrich Korčák wies noch 1971 auf das Fehlen eines Musikgymnasiums hin.⁹¹

Ein ungleiches Verhältnis der Einzelnen Gegenstände beziehungsweise Bereiche zeigte sich laut Marckhl auch anhand der zur Verfügung gestellten Stundenanzahl.

„Dennoch ist der Entwicklung der Fähigkeit zur Einschau in alle Bereiche des Wissens durch die allgemeinbildende höhere Schule eine ungleich größere Möglichkeit geboten als der Entwicklung künstlerischer Begabung. Das drückt sich schon im rein Quantitativen aus, wenn man die Zeiträume vergleicht, die in der allgemeinbildenden höheren Schule einzelnen Bildungsbereichen zur Verfügung stehen.“⁹²

88 Erich Marckhl, Allgemeine und künstlerische Bildung. Referat anlässlich der Leiter- und Direktorenkonferenz am 5. Februar 1965, in: Marckhl, Fn. 17, S. 52–60, hier S. 54.

89 Ebd., S. 58–59.

90 Lanner, Fn. 44, (00:37:20).

91 Korčák, Fn. 43, S. 64.

92 Marckhl, Fn. 88, S. 53.

Die Kritik am Fokus auf „Bereiche des Wissens“ betraf aber nicht nur die Unterschiede zwischen Fächern; auch innerhalb der Musikpädagogik warnte Marckhl vor „Stoffutilitarismus“ beziehungsweise dem Ansammeln von reinem „Stoffwissen“.

Im Hinblick auf eine sich anbahnende Einführung der Fünftagewoche in der Schule wurde von vielen – sollte die Stundendauer und -anzahl beibehalten werden – die Ganztagschule als wahrscheinliche Konsequenz angesehen.⁹³ Die AGMÖ nahm in einer Sondernummer der *Musikerziehung* 1977 Stellung dazu und sah insbesondere den Gesangs- und Instrumentalunterricht davon betroffen. Da dieser teilweise in Räumlichkeiten von Schulen abgehalten werde, würde sich ein organisatorisches Problem ergeben; zudem würden vor allem die Möglichkeiten für Unterrichtsstunden sowie Übzeiten sehr eingeschränkt.⁹⁴ Hansjörg Putschek warnte zudem davor, dass auch die Stellung des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule darunter leiden könnte, da Musikstunden womöglich vermehrt auf den Nachmittag verlegt und auch Freifächer wie Chorsingen erschwert würden.⁹⁵ Marckhl sah die mögliche Einführung einer Fünftagewoche mit einer notwendigen zeitlichen Reduktion des Unterrichts verbunden, wodurch wiederum eine Auswahl folgen – diese sah er kritisch, da eine klare „geistige Haltung“ und ein klares Ziel fehlen würden und es somit zu einem „Stoffgedränge“⁹⁶ komme. Die AGMÖ schloss ihre Stellungnahme folgendermaßen: „Die Fünftagewoche, die unter der Devise „mehr Freizeit“ steht, stellt gleichzeitig die Erziehung in Frage, die zur sinnvollen Nutzung der neuentstandenen Freizeit anleitet.“⁹⁷ Der Wert der Musikausbildung wird dabei in der Anleitung zur Freizeitgestaltung gesehen.

III.6 Begründungen für Musikunterricht: Ausgleich – Gleichgewicht – Transfereffekte

Geht man der Frage nach dem Stellenwert der Musikpädagogik nach, findet sich immer wieder die Begründung von Musik als Ausgleich. Aufgrund der von Marckhl oft thematisierten Überbetonung des Wissensstoffes, sah er dabei

93 Hansjörg Putschek, Fünftagewoche und Musikerziehung, in: *Musikerziehung* 30 (1976/77), H. 5, S. 224.

94 Die Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs zur geplanten Einführung der Fünftage-Schulwoche, in: *Musikerziehung* 30 (1976/77), Sondernummer, S. 30.

95 Putschek, Fn. 93, S. 225.

96 Erich Marckhl, Zur Situation der Musikerziehung (anlässlich der Direktoren-Konferenz der Steirischen Volks-Musikschulen am 25. Februar 1958), in: Marckhl, Fn. 16, S. 67–78, hier S. 70.

97 Die Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs, Fn. 94, S. 30.

die Gefahr, dass Musik nur als Erholung gesehen werde.⁹⁸ Bernhard Gritsch spricht aus heutiger Sicht vom „Faktor Freude“⁹⁹, der mit Musik verbunden und durchaus legitim sei. Allerdings habe sich daraus in der Vergangenheit auch „eine Sinnkrise ergeben [...] Musik ist ein Entertainment-Fach, Edutainment“, woraus sich die Frage ergab: „Wozu ist denn dann Musik eigentlich überhaupt da?“¹⁰⁰

Winfried Gruhn geht bei der Beantwortung dieser Frage 1993 auf drei Zugangsweisen ein. Aus ökologischer Perspektive habe sich ein Verständnis entwickelt, dass ein Gleichgewicht „biologischer, sinnlicher, affektiver und rationaler, vernunftgesteuerter Verhaltensweisen“ nötig sei;¹⁰¹ aus anthropologischer Sicht hinsichtlich der Funktionalität des menschlichen Gehirns sei ebenfalls begründbar, dass beide Gehirnhälften zusammenwirken müssten;¹⁰² aus bildungstheoretischer Sicht geht er auf Klaus Haefners Einschätzung (1982) ein, dass aufgrund der maschinellen Übernahme mechanischer Routinearbeiten und computerisierter Informationsverarbeitung die Aufgabe der Schule sich dahingehend verlagern werde, „den jungen Menschen gerade in den Bereichen zu qualifizieren, die ‚jenseits der Leistung der Informationstechnik‘ [so Haefner] liegen“.¹⁰³ Gruhn erachtet als problematisch, dass Musikpädagogik nur eine „sozialtherapeutische Kompensationsfunktion“ zukomme, die ökonomisch begründet sei; das anthropologisch begründete Gleichgewicht wäre dabei nicht gegeben.¹⁰⁴

Aus der Frage nach einem ‚Wozu‘ der Musikpädagogik erklären sich auch Argumentationen, die sich auf Transfer-Effekte berufen. So berichtete beispielsweise Heide Gotta 1979 in der *Musikerziehung* von Modellklassen in Bayern, bei denen eine Begleitstudie den intensivierten Musikunterricht kausal mit einer Intelligenzsteigerung in Verbindung brachte.¹⁰⁵ Walter Rehorska¹⁰⁶ weist dieses Argument heute zurück, da es falsch sei, „humanistische Werte nach kapitalistischen Maßstäben messen zu wollen“¹⁰⁷. Zwar habe er beobachtet, „dass

98 Erich Marckhl, Der Weg zur AGMÖ, in: *Musikerziehung* 31 (1977/78), Sondernummer, S. 6.

99 Bernhard Gritsch am 18.07.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer (Aufn.1, 00:35:30).

100 Gritsch, Fn. 87, (Aufn.2, 00:01:29).

101 Gruhn, Fn. 48, S. 366.

102 Ebd., S. 367.

103 Ebd., S. 369.

104 Ebd., S. 370.

105 Heide Gotta, Intelligenter durch Musik, in: *Musikerziehung* 32 (1978/79), H. 5, S. 218.

106 Begründete 2001 die neue Musikschulstatistik Österreichs; seit 2003 Lehrtätigkeit an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz; seit 2006 Mitglied im Bundesvorstand des Österreichischen Musikrates; Präsident der AGMÖ 2006–2014.

107 Walter Rehorska im schriftlichen Interview am 27.10.2019, S. 2.

Musik im Schulwesen generell positive Auswirkungen auf Lernprozesse haben kann [...]. Insbesondere die ganzheitlich angelegte, instrumental-vokale Arbeit in ‚Musikklassen‘, professionell im Teamteaching von Musik- und Pflichtschul-lehrkräften vorbereitet und durchgeführt, wirkt sich weit über die Musikstunden hinaus positiv auf den Schulalltag aus.“¹⁰⁸ Doch darin liege nicht der Wert künstlerischer Bildung; vielmehr sei dieser auf humanistischer Ebene zu verorten, wobei er, wie Marckhl ehemals, von einer sonst drohenden Gefahr der „Insektivierung der Gesellschaft“ spricht.

„Der Wert künstlerischer Bildung liegt in ihrer komplementären Funktion zu den rational-ökonomischen Ausbildungsinhalten. Ihr Wert ist zwar nicht ökonomisch fassbar, aber sehr wohl von humanistischer Bedeutung. Auf den Punkt gebracht: Erst durch Kunst, Kreativität und Kultur unterscheidet sich unsere Humangesellschaft vom funktionalen Insektenstaat.“¹⁰⁹

Sowohl Rehorska als auch Lanner sprechen sich dafür aus, dass das Bildungssystem heute zumindest allen ein „künstlerische[s] Basiswissen“¹¹⁰ vermitteln sollte beziehungsweise dass alle „mit Musik in Berührung kommen“¹¹¹ und die Chance auf instrumentale Ausbildung haben sollten. In Bezug auf die instrumentale Ausbildung nennt Rehorska jedoch häufige Hemmnisse wie Einkommen oder Auslastung durch die allgemeinbildende Schule.¹¹²

Neben einer breiten Basis braucht es allerdings auch eine Spitze in Form von Berufsmusiker_innen und Musikpädagog_innen, da sich ein System ohne Spitze selbst abschaffe, wie Lanner formuliert.¹¹³ Außerdem müsse diese Erneuerung unter anderem aus der Steiermark selbst kommen.

Marckhl wies jedoch auch darauf hin, dass das Kleine nicht zugunsten des Großen vernachlässigt werden dürfe – da sonst mit der Zeit auch das Große verloren gehe;¹¹⁴ zudem warnt er vor einer „Attrappenwirtschaft des Kulturlebens“¹¹⁵, in der zwar beispielsweise große Opernhäuser erhalten werden, die Basis aber vernachlässigt werde. Mit einem ähnlichen Argument blickte Lew Barenboim kritisch auf Wettbewerbe, die zwar Aktivität fördern, aber die Gefahr einer Spitze ohne Breite mit sich bringen würden.¹¹⁶

108 Ebd.

109 Ebd., S. 4.

110 Rehorska, Fn. 28, S. 4.

111 Lanner, Fn. 44, (00:36:30).

112 Rehorska, Fn. 28, S. 4.

113 Lanner, Anm. 44 (00:48:16).

114 Marckhl, Fn. 2, S. 77.

115 Ebd., S. 76.

116 Lew Barenboim, Einige Überlegungen zur Musikpädagogik, in: Musikerziehung 24 (1971/72), H. 3, S. 101.

III.7 Musik als eigenständiger, kultureller Wert

Erich Marckhl vertrat die Position, dass Kunst nicht „Beigabe zum Leben“ ist, sondern vielmehr „Leben der Luxus ist, der sich aus der Notwendigkeit der Kunst ergibt“¹¹⁷. Daraus ableitend verstehe, wer das begreift, auch „das Wesen der Kunst, selbst wenn er ihre Erscheinungen nicht begreift oder mißbilligt, und wird danach handeln, wenn er ihrer Existenz damit helfen kann.“¹¹⁸ Neben dieser Verantwortung Einzelner nannte Marckhl in seinen Reden und Schriften auch immer wieder die Verpflichtung der Öffentlichkeit in Hinblick auf musikalische Erziehung. Der Zweck sei dabei ausschließlich in der Kunst selbst sowie der Beziehung zu ihr zu suchen:

„Ich halte es für höchst müßig, irgendwelche Begründungen für ein erzieherisches Tun im Dienste der Kunst, in Sonderheit der Musik zu suchen, die nicht eben die Kunst, die Musik und die Beziehung zu ihr an sich betreffen. Der Utilitarist wird daher mit derlei nichts anfangen können. [...] Kunst ist letzten Endes nicht zu irgendetwas, sondern sie ist, weil sie ist. Sie mag alles ausdrücken können und bleibt doch ein hermetisches Phänomen ohne allen Ausweg in fremde Zweckhaftigkeiten.“¹¹⁹

Aus diesem Selbstzweck der Kunst ergab sich aus Marckhls Sicht die Aufgabe der Musikerziehung, welche er nicht in einem musikalischen Tun um des Tuns willen, sondern in einer „Übung an Kunstgestalt“ sah. Sein Kunstverständnis bezog sich dabei auf musikalische Werke – wodurch er populärer Musik beispielsweise kaum Raum einräumte.

„Das Ziel heutiger Musikerziehung muß die Herstellung voller Klarheit in der zuvor zu erreichenden Beziehung der Menschen zur Musik sein. Das Werk wird wieder eindeutig Aufgabe der Musikpraxis. Nicht um des Musizierens, um der Werke willen sollen wir Musik üben. Nicht bloße Ausfüllung eines Raumes im Leben, sondern Verwesentlichung des Lebens durch Übung an Kunstgestalt ist die einzige Aufgabe, die Musikerziehung rechtfertigt.“¹²⁰

Auch Friedrich Korčak argumentierte in seiner Antrittsrede als Rektor der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Graz 1971, dass Musik ein wesentlicher Teil des Menschen und die Frage nach einem Wozu daher nicht

117 Erich Marckhl, Symptome der Erstarrung. Ein Epilog zur Diskussion über das „Österreichische in der Musik der letzten 50 Jahre“ anlässlich der Kulturtag in Kapfenberg 1957, am 10. Oktober 1957, in: Marckhl, Fn. 16, S. 51–66, hier S. 63–64.

118 Ebd., S. 64.

119 Marckhl, Fn. 96, S. 67.

120 Erich Marckhl, Aufgabe und Standort. Bemerkungen zur Musikerziehung (anlässlich des Beginnes des Schuljahres 1958/59), in: Marckhl, Fn. 16, S. 79–92, hier S. 88–89.

sinnvoll sei.¹²¹ Viktor Korda, der in Musik gewissermaßen auch einen Selbstzweck sah, interpretierte sie als „Befriedigung des schöpferischen Triebes“¹²² und kritisierte das passive Verlangen einer Konsumgesellschaft nach immer neuen Erscheinungen, da diese „auf künstlerischem Gebiet absurd“¹²³ seien. Marckhl kritisierte ebenfalls die konsumorientierte Gesellschaft seiner Zeit, die er als Massengesellschaft bezeichnete. Musik sei dabei ein Faktor, der „Persönlichkeit im Zeitraum normhafter Nivellierung“¹²⁴ erhalte. Als Teil österreichischer Kultur sollte Musikpädagogik in der Allgemeinbildung auch laut Korčák einen hohen Stellenwert einnehmen.

„Aufgabe einer echten Bildungsforschung, die hoffentlich wie jede echte Forschung unbeeinflusst von Interessensgruppen bleiben wird, wird es sein, festzustellen, welche Werte für die allgemeine Grundausbildung des Menschen unerlässlich sind, will man weiterhin von Bildung sprechen. Gerade in Österreich aber dürfte man an einem für die Kultur unseres Landes so wichtigen Gebiet nicht einfach vorbeisehen, sondern es muß ein wesentliches und zentrales Anliegen einer wissenschaftlichen Bildungsforschung sein.“¹²⁵

Auch Dorfegger meint, das Schlagwort ‚Musikland‘ Österreich werde gerne zur Repräsentation genutzt, obwohl die Höhe von tatsächlichen Förderungen oft nicht damit einhergehe.¹²⁶ Mit Verweis auf „österreichisches Kulturgut“ legten Eltern früher laut Peschl ebenfalls großen Wert auf musikalische Bildung, was sich allerdings verändert habe – er vermutet einen Zusammenhang mit der zunehmenden Technisierung aller Lebensbereiche.¹²⁷

IV. Resümee

Erich Marckhl setzte sich – unter anderem in seiner Funktion als Landesmusikdirektor von 1952 bis 1970 – für die künstlerisch-musikalische Ausbildung ein, indem er im Steirischen Musikschulwerk eine Vernetzung von Landeskonservatorium beziehungsweise Akademie mit den Volksmusikschulen förderte. Im Rückblick auf die Zeit des Nationalsozialismus hob er die zentralisierte Ver-

121 Friedrich Korčák, Aufgaben und Probleme der Musikhochschule. Inaugurationsrede, Juni 1971, in: Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs 25 (1971/72), H. 1, S. 64.

122 Viktor Korda, Höchst zeitgemäße Betrachtungen. Über Kunst und Künstler, Insbesondere die Musik angehend, in: Musikerziehung. Zeitschrift der Musikerzieher Österreichs 30 (1976/77), H. 3, S. 105.

123 Ebd., S. 107.

124 Marckhl, Fn. 16, S. 53.

125 Korčák, Fn. 43, S. 64.

126 Dorfegger, Fn. 19, (00:03:17).

127 Wolf Peschl am 25.06.2019 im Interview mit Julia Mair und Johanna Trummer (00:02:50).

waltung und einheitliche Struktur der damaligen ‚Musikschulen für Jugend und Volk‘ positiv hervor, ohne dabei auf die ideologische Vereinnahmung der gesamten musikalischen Erziehung einzugehen.

Auch im Bereich der allgemeinbildenden Schule kam es zunächst nach dem Zweiten Weltkrieg zu keinem starken Bruch. Die Vorrangstellung des Singens und musische Ideen waren in der Unterrichtspraxis weiterhin stark präsent; erst im Laufe der 1970er-Jahre fanden grundlegende Veränderungen infolge technischer Entwicklungen und bildungstheoretischer Überlegungen statt. Durch eine zunehmende Wissenschaftsorientierung ergaben sich neue Unterrichtsprinzipien, aber auch ein Legitimationsdruck der Musikpädagogik. Der Stellenwert von Musik wurde im Zuge dessen etwa im Sinn eines Gleichgewichts naturwissenschaftlicher und humanistischer Bildung begründet.