

Wilfried Gruhn

Leo Kestenberg - ein gefesselter Prometheus Sein Bildungsplan und dessen bildungstheoretische Grundlagen

Außerhalb der engeren Fachdisziplin ist Leo Kestenber

bei uns kaum noch – und sogar noch weniger in Israel, wo er seit Ende 1938 bis zu seinem Lebensende 1962 gewirkt hat – als Mensch, Künstler (Pianist) und Bildungspolitiker bekannt. Dabei könnte man ihn im Hinblick auf seine Leistungen für die Musikerziehung als einen – wenn auch gefesselten – Prometheus bezeichnen, der – trotz der Behinderung durch die politischen Umstände und seine jüdische Herkunft – so wie Prometheus den Menschen das Feuer, der Schule das Fach "Musik" gebracht, d.h. bildungspolitisch begründet und curricular verankert hat (Nöther, 2013).

Kestenber

hat – wie sich seine Schülerin Ricci Horenstein erinnert – oft über das Promethische gesprochen und "sich selbst als einen Prometheus gesehen" (in: Mahler

t, 1987, 354), der den Menschen durch die Musik das Licht (Feuer) der Erkenntnis bringt und ihn so neu erschafft. In seinem Lehrgedicht *Meine Klavierstunde* schreibt er:

Die Klammer, die mich mit dem Schüler verbindet,
 Die die promethische Kraft in mir entzündet,
 Die aus Puppen erzeugt lebendige Wesen,
 Die Menschen erschafft aus toten Besen. M
 (Kestenber

g 1949/61, Str. 84, 288f.)

Darüber hinaus hat er das Bild der »Fesselung in Ketten« von Friedrich Nietzsche übernommen: "In Ketten tanzen" ist ein Abschnitt in *Menschliches, Allzumenschliches* (II, Aphorismus 140) überschrieben. Nietzsche hatte seine Aussage auf die antiken Dichter bezogen, denen die Fessel der strengen metrischen Versform erst die Freiheit und tänzerische Leichtigkeit ihrer Kunst ermöglichte. Man muss also das "Tanzen in Ketten" lernen, weil es einen zur inneren Freiheit führt. Darauf hat er schon in seinem Gedicht *Meine Klavierstunde* (Kestenber

g 1949/1961, 293) hingewiesen.

'Leichtigkeit' erschwert oft erfolgreichen Lauf;
 Dieser Dialektik kannst stets Du begegnen,
 Deshalb musst Du das 'Tanzen in Ketten' segnen.

Seiner Schülerin Ilana Shmueli hatte er diesen Gedanken als Lebensmaxime auf den Weg gegeben: "Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen" (Shmueli, 2005). Das wurde dann auch zu seinem eigenen Lebensmotto.

Kaum dass Kestenbergs trotz seiner "Makel" als Jude, Ausländer, Sozialist und Nicht-Akademiker im Dezember 1918 von dem unabhängigen sozial-demokratischen Minister Adolph Hoffmann (USPD) zum Musikreferenten ins *Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* berufen worden war, begann er sogleich, einen Plan für das gesamte Musikleben in Schule und Gesellschaft zu entwerfen. Dieser Entwurf eines Reformkonzepts für die *Musikerziehung und Musikpflege*, den wir aus heutiger Sicht einen "Bildungsgesamtplan" nennen würden, erschien vor 100 Jahren (1921) und war ursprünglich als Strategiepapier für einen kleinen Expertenkreis als "private, unverbindliche Meinungsäußerung [...] zur Gewinnung eigener Klarheit" (1921, 23) gedacht. Erstaunlicherweise sind darin aber schon (fast) alle bildungspolitischen Grundüberzeugungen angelegt:

- das *anti-intellektualistische Bildungsideal* durch die Betonung der *Empfindung* und des *Erlebens* von Kunst;
- die *gleichsam religiöse Bedeutung* der Musik und Musikpflege für das Geistesleben des deutschen Volkes;
- die *aktive* Musikerfahrung als Grundlage der *Teilhabe aller Menschen an Musik*;
- die große Bedeutung des Laienmusizierens im *Lied- und Chorgesang*.

Im Hinblick auf den Bildungsbegriff, der seinem Denken zugrunde liegt, wollen wir den Blick daher auf folgende Fragen richten:

- (1) Worauf gründen Kestenbergs Bildungsvorstellungen?
- (2) Wie tritt sein Konzept musikalischer Bildung in Erscheinung?
- (3) Liegt ihr eine kohärente Bildungstheorie zugrunde?

1. Bildungstheoretische Grundlagen zu Jahrhundertbeginn

Die Pädagogik im frühen 20. Jahrhundert war einerseits bestimmt durch historisch verwurzelte formale Bildungstheorien des Herbartianismus, der die Professionalisierung des Lehrerberufs auf feste formale Stufen im Unterrichtshandeln stellte und Schule und Erziehung dem Anspruch von Staat und Gesellschaft unterstellte. Andererseits wurde die Bildungstheorie maßgeblich durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf der Grundlage der Hermeneutik Diltheys und der Lebenswelt-Philosophie Husserls geprägt (Hermann Nohl, Theodor Litt, später Erich Weniger, Friedrich Bollnow). Darin traten dann auch kultur- und erziehungskritische Ansätze der Reformpädagogik (Lietz, Kerschensteiner, Gaudig, Dewey,

Wyneken, Lichtwark etc.) immer stärker hervor, die von der Jugendbewegung aufgegriffen und mit Nietzsches Kulturkritik verbunden wurden.

Der Einfluss, den Nietzsche auf Teile der Jugend und die Jugendbewegung gehabt hat (vgl. Gruhn, 2017 a), ist nach neuerer Forschung (Ulbricht, 2006; Niemeyer, 2002; Hoyer, 2002) wohl deutlich geringer gewesen, als es die Apostrophierung von Nietzsche als "Prophet der Jugendbewegung" (Schütz, 1929; Niemeyer 2001) glauben machen möchte. Von der akademischen Pädagogik wurde Nietzsche im frühen 20. Jahrhundert nämlich eher als Jugendverführer und Jugendverderber angesehen, dagegen galt er in kritischen Jugendkreisen durchaus als Leitbild für eine Kulturerneuerung. Die suggestive, bilderreiche Sprache des *Zarathustra* ließ dieses schnell zu einem Kultbuch der Jugendbewegung werden. Der Wanderer als Suchender bot den Angehörigen des Wandervogels in der Jugendbewegung eine neue Identifikations-möglichkeit.

Die kultische Bedeutung dieser Schrift kommt in Franziska von Reventlows Roman *Ellen Olestjerne* (1903) zum Ausdruck:

"Ellen lag auf dem Sofa, Detlev saß neben ihren Füßen und las vor – es war Nietzsches 'Zarathustra'. Sie bebten beide – der Himmel tat sich über ihnen auf in lichter blauer Ferne – jedes Wort löste einen Aufschrei aus tiefster Seele, band eine dumpfe, schwere Kette los, sagte etwas, was kein Mensch sagen konnte oder je gesagt hatte, wonach man im Dunkeln herumgetappt hatte und geglaubt, es nie zu finden. Das war nicht mehr Verstehen und Begreifen – es war Offenbarung, letzte äußerste Erkenntnis, die mit Posaunen schmetterte – brausend berauschend, überwältigend. Und alles andere, der Alltag, das Alltagsleben und –empfinden schrumpfte in eine öde farblose Masse zusammen, verlor sein Dasein – nur das wahre, heilige, große Leben leuchtete, lachte, tanzte ... Und von nun an lasen sie jeden Abend, der 'Zarathustra' wurde ihre Bibel, die geweihte Quelle, aus der sie immer wieder tranken und die sie wie ein Heiligtum verehrten." (in: Ulbricht, 2006, 113).

Es ist nicht zu bestreiten, dass die Sehnsucht nach Erneuerung in der gesamten Jugendbewegung und ebenso in der Reformpädagogik virulent war, und Nietzsche war durchaus so etwas wie der "Heros der intellektuellen jugendlichen Avantgarde" (Schütz, 1929, 80), sein revolutionäres Gedankengut beeinflusste die Vertreter der Jugend- und Kunsterziehungsbewegung (Gustav Wyneken, Alfred Lichtwark). Ebenso traf die nationalkonservative Haltung Paul de Lagardes, Julius Langbehns und des Dürerbunds einen Nerv der Zeit und konnte im philosophischen Schatten Nietzsches seine Wirkung auf die

Kunsterziehungsbewegung und die Reformpädagogik entfalten. Auch Hermann Hesses früherer Bildungsroman *Peter Camenzind* (1904) hatte jenseits etablierter akademischer Erziehungslehre zur schwärmerischen Nietzsche/Zarathustra-Begeisterung beigetragen, erst recht aber die literarische Fiktion von *Zarathustras Wiederkehr*, mit der sich Hesse, den Kestenbergs schätzte,¹ 1919 unmittelbar an die deutsche Jugend gewandt hatte. In diesem vielstimmigen Konzert ist es nicht so leicht, Kestenbergs bildungstheoretische Position eindeutig zu bestimmen.

In jungen Jahren nach Berlin gekommen, war er in der preußischen Tradition des assimilierten Judentums verwurzelt und stand der Humboldtschen Schulreform und Bildungsidee näher als dem süddeutschen Philanthropismus mit seinen Reformschulen (den Pädagogien und Philanthropinen) im 19. Jahrhundert (vgl. Bonz, 2021). So bewegte er sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchaus noch im Dunstkreis klassischer Bildungsvorstellungen. 1920 hatte er dann an der Reichsschulkonferenz in Berlin als Vertreter des Ministeriums teilgenommen und im Kunstausschuss eng mit Gustav Wyneken zusammengearbeitet und dabei das sozialdemokratische Prinzip der Arbeitsschule vertreten. Wie sich aus seinen Schriften und dem Briefwechsel ergibt, stand er mit den Vertretern der akademischen Pädagogik durchaus in Verbindung und lud ihre wichtigsten Vertreter zu Vorträgen der vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht organisierten Reichsschulmusikwochen ein:

- 4. RSMW in Hamburg (1925): Soziologe Hans Freyer: Musik und Erziehung;
- 5. RSMW in Darmstadt (1926): Ernst Krieck: Die erzieherische Funktion der Musik;
- 6. RSMW in Dresden (1927): Theodor Litt: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik;
- 7. RSMW in München (1928): Georg Kerschensteiner: Das musikalische Kulturgut im Bildungsverfahren;
- 8. RSMW in Hannover 1929: Herman Nohl: Die existenzielle Bedeutung der Musik. (vgl. *ZBl für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 1929).

Inwieweit er tatsächlich die pädagogische Diskussion seiner Zeit zur Kenntnis nahm, ist nicht so einfach auszumachen. Offensichtlich ist aber, dass er die staatstragenden formalen Bildungsvorstellungen des Herbartianismus mit den neuen Ansätzen der Reformpädagogik und Nietzsches Kulturkritik zu verbinden suchte, aber die kognitive Wende der Psychologie (Piaget, Vygotsky) nicht aufgriff. Insgesamt blieb er vielmehr der klassischen Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verhaftet und berief sich, wenn er die historische Legitimation sucht, eher auf Plato, Comenius, Rousseau, Goethe, Herder, Pestalozzi, Fröbel und Humboldt (Kestenbergs, 1934, 1936, 1938).

¹ Hesse gehörte durchaus zu Kestenbergs Lektüre, wie die Briefe an Paul Bekker vom 1.8.1931 (GA 3.2, 128) und an Hans Mersmann vom 8.9.1956 (GA1, 308) zeigen.

Doch obwohl sich Kestenberg manches aus dem Umfeld von Kunst und Pädagogik seiner Zeit zu eigen gemacht hat, blieb er im Grunde doch der Pianist, dem der private Musiklehrer am Herzen lag, weswegen er sich mit Kretzschmars Reform des Gesangunterrichts befasste, sich um die Verbesserung des Instrumentalunterrichts kümmerte (Maria Leo, Lina Ramann, Anna Morsch, Rudolf Maria Breithaupt) und dafür auch die allmählich aufkommenden empirischen Methoden tonpsychologischer Forschung (Hermann von Helmholtz; Carl Stumpf) nutzbar machen wollte. Schulische Musikerziehung, wie er sie in seiner Reform des Musikunterrichts entwarf, sollte als deren Grundlage eine allgemeine musikalische Bildung sicherstellen. Dazu griff er die radikal neuen Vorschläge Jödes – eines ehemaligen Wende-Schul-Lehrers (Kruse, 2017) – ebenso unpräventiös auf wie die pädagogischen Bewegungsansätze von Jaques-Dalcroze (Mimi Scheiblauer). Schon hier wird deutlich, dass Kestenbergs Bildungsbegriff durchaus eklektizistische Züge trägt. Denn als Autodidakt ohne abgeschlossene Schulbildung und ohne akademisches Studium hat er alles aufgesogen, was er in seiner kulturellen Umgebung vorfand und was ihm als ausländischem Juden die Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und künstlerischen Leben ermöglichte. Immer wieder spürt man das biographisch erklärliche Bemühen um Assoziation und Integration in die bürgerliche Welt mit all ihren Normen und Werten, der er ja ursprünglich nicht angehörte.

Wesentliche Impulse für sein künstlerisches Denken erhielt er durch sein Studium bei Ferruccio Busoni (Gruhn, 2017 b). Die menschliche Nähe und intensive Zusammenarbeit mit Busoni beeinflussten seine eigene Ästhetik und Kunsthaltung. Was das Wesen der Kunst ausmacht, fand Busoni in der „jungen Klassizität“ (Brief an Paul Becker, 20.01.1920), wonach es in der Musik um die innere Gesetzmäßigkeit, um die Freiheit ihrer „Unmaterialität“ gehen sollte (Busoni, 1907, 12). Diese Klassizität der Kunstäußerungen traf auf Kestenbergs eigene Orientierung an der bürgerlichen Werkästhetik zu, für die ihm neben Franz Liszt vor allem Bach und Beethoven die obersten Garanten waren.

Diese Traditionsverbundenheit paarte sich mit einer bemerkenswerten Aufgeschlossenheit allem Neuen gegenüber: der technischen Innovation der Tonerzeugung (Trautonium) wie der Musikvermittlung (Schallplatte, Rundfunk), einer modernen Bühnenkunst (Kroll Oper), den empirischen Methoden der neuen Tonpsychologie (musikpädagogisches Forschungsinstitut) oder den kulturkritischen Impulsen der Reformpädagogik. Es lag wohl in seinem Wesen als Suchender, alle neuen Ideen aufzugreifen, dann aber auf Ausgleich bedacht zu sein. So holte er z.B. neben seinem Lehrer Busoni und dessen Nachfolger Schönberg auch dessen Antipoden Pfitzner nach Berlin, berief neben Fritz Jöde, dem ungestümen Neuerer der

Wendeschule, den grundsoliden Musiklehrer Heinrich Martens an die Akademie für Kirchen- und Schulmusik.

2. Zu Kestenbergs Bildungsverständnis

Kestenbergs bildungsbürgerliche Kunstanschauung resultiert somit aus seiner biographischen Situation als Außenseiter und Autodidakt. Pädagogisch zeigte sich dies bereits bei seinem Engagement für die Arbeit in den sozialdemokratischen Bildungsausschüssen, die für sein Eintreten für eine allgemeine Volksbildung maßgeblich wurde. Zudem griff er allgemeine Tendenzen der Jugendbewegung und Reformpädagogik auf. Versucht man, aus seinen Schriften und Aufzeichnungen ein konsistentes bildungstheoretisches Konzept herauszudestillieren, so ergibt sich eher ein Puzzle aus einzelnen Bausteinen, die keinem dezidierten Lernbegriff, keiner kognitionspsychologischen (Piaget, Vygotsky), keiner lerntheoretischen (Montessori, Dewey²) oder pädagogischen Theorie (Flitner, Litt, Petersen, Nohl) zuzuordnen sind und daher auch kein geschlossenes Gesamtbild ergeben. Die maßgeblichen Prinzipien, die Kestenbergs pädagogische Bildungsvorstellungen bestimmen, wären folgendermaßen zusammenzufassen. Es geht ihm um

- *die Idee einer allgemeinen Volks- und Gemeinschaftsbildung*

Der soziale (!) Auftrag des Musikunterrichts in der allgemeinbildenden Schule besteht in einer allgemeinen, alle Schichten umfassenden, echten Volksbildung zum "Aufbau des Ideals eines freien Menschen" (Kestenbergs, 1929, 332) durch das "Wecken und Bilden aller freien, schöpferischen Kräfte" (ebd., 333). Die Schulmusik liefert dazu "den wichtigsten Schlüssel des Staates zur musikalischen Seele des Volkes" (Kestenbergs, 1927, 251). Die Schulaufsicht des Staates soll also – ganz im Sinne Humboldts – die Freiheit zur Entfaltung der Möglichkeiten der Kunst sicherstellen. Dabei soll das intellektualistische Bildungsideal der alten Lernschule ebenso wie ein rein artistischer Anspruch an die Musik (ebd., 248) zurücktreten gegenüber dem pädagogischen Ziel einer aktiven Musikgemeinschaft (Kestenbergs, 1929, 334), in der Musik als Kunst wirken und so erst zu einer "Sozialisierung der Kunst" führen kann (Kestenbergs, 1927, 248).

Musikunterricht im schulischen Fächerkanon wird damit in den Dienst der Volksbildung

² In einem Brief an Charlotte Pfeffer vom 16.1.1948 aus Tel Aviv berichtet er darüber, dass er einen Vortrag über Deweys Pädagogik gehört habe (GA 3.2., 326). Er kannte wohl die Vorträge der Konferenz der *New Education Fellowship*, Locarno 1927, wo Dewey zugegen war (GA 2.1, 269).

gestellt und so zu einer gesellschaftlichen Aufgabe. Es geht um den Menschen; das ist der Hintergrund seiner Verbindung von "Musik und Sozialismus".

- *eine aktive Musikerfahrung*

Dies geschieht durch aktiven Umgang mit und praktische Erfahrungen von Musik. Schulischer Musikunterricht soll handelnd vollzogen werden; die passive Rezeptivität soll von einer "aktiv gestaltenden Bildungsarbeit" abgelöst werden und damit die Bildungsarbeit zu einem "wesentlichen Faktor im Kampf um den Sozialismus mit Ablehnung eines vulgär-fatalistischen Materialismus" werden (Kestenber, 1926/27, 186 f.). Das eigene Singen und Musizieren treten so ins Zentrum musikpädagogischer Arbeit und Lehrerbildung.

- *die Orientierung an Kunst und Tradition*

Dabei orientiert sich Kestenber [zunächst] ausschließlich an einem eurozentrischen Kunstbegriff, der überwiegend an der deutschen Klassik ausgerichtet ist und die Musik aus den romanischen Ländern weitgehend ausblendet; denn dem deutschen Volk schreibt er eine "stärkere rezeptive Begabung für alles musikalische Geschehen" zu als den romanischen Völkern (Kestenber, 1921, 26). Der Zugang zur Kunstmusik soll über das aktive Singen von Volksliedern eröffnet werden (Kestenber, 1929, 334). Dem Ziel der "Erlösung und Befreiung durch die Kunst" (Kestenber, 1921, 25), durch echte Kunstwerke steht aber die Gefahr durch "Musik der Gasse, des Kaffeehauses und des Kinos" (später heißt das "Schmutz und Schund", vgl. Kestenber, 1930, 360) entgegen (Kestenber, 1921, 47). Es geht ihm also um die Vermittlung von europäischer Kultur und Kunsttradition, der er einen erzieherisch hohen Bildungswert zuschreibt.

- *um das allgemeine Bildungsziel einer "Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik"*

Den Hintergrund dieses Anspruchs bildet die ethisch religiöse Bewertung von Kunst, die den Menschen über die Nöte des Alltags erheben, entlasten und befreien kann/soll und so zur Humanisierung von Schule und Gesellschaft beiträgt. Sein pädagogisches Credo lässt sich in dem Satz von der "Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik" (Kestenber, 1934a, 38; 1934b, 58; 1938,164) zusammenfassen. Allerdings hat er in

seinem Lehrgedicht "Meine Klavierstunde", das er in Israel am Ende seines Lebens noch einmal überarbeitet hat, eingeräumt, dass er den Bogen, dass man durch Musik zur Menschlichkeit gelangen könne, vielleicht doch zu weit gespannt habe (Kestenbergs 1949/61, Str. 35, 281), und er ersetzt diese überhöhte Forderung durch den promethischen Anspruch, durch Musikunterricht, d.h. Klavier/Instrumentalunterricht "einen Menschen bilden zu können" (ebd. Str. 37, 281).

Die medial, d.h. als Mittel eingesetzte Funktion der Musikerziehung widerspricht aber seinem eigenen autonomen Bildungsanspruch der Musik. Aber das ist schon angelegt in seinen wiederholten Formulierungen von der emotionalen Wirkung der Musik (Kestenbergs, 1938, 157) und ihrer Gemüts- und Charakterbildung (Kestenbergs, 1934a, 39), die das rationale Begreifen übersteigt und im Begriff des *Erlebens* zusammengeführt wird (Kestenbergs, 1923, 98 f.). So kulminiert seine Vorstellung einer *Europäischen Musikerziehung* (1953) schließlich in "drei Glaubensartikeln" der Musikerziehung, die er in den Begriffen

- der *Universalität*,
- des *Gemeinschaftsbewusstseins* und
- der *ethisch-religiösen Fundierung* (Kestenbergs, 1953, 387).

zusammengefasst hat. In diesem quasi-religiösen Anspruch an Musik als Religionsersatz spiegelt sich noch einmal die Kunstphilosophie des 19. Jahrhunderts.

3. Frage nach einer kohärenten Bildungstheorie

Kestenbergs eigentliche Leistung als Bildungspolitiker liegt zweifellos in den strukturellen Reformen der Musikorganisation und der curricularen und fachpolitischen Verankerung einer umfassenden musikalischen Bildung. Dazu entwarf er den Bildungsplan 1921. Dazu griff er die Impulse und vielfältigen Anregungen Maria Leos wie Fritz Jödes zur pädagogischen Neuorientierung ebenso auf wie die kulturkritischen Ansätze Nietzsches, stand aber mit beiden Beinen fest auf dem Boden klassischer Ästhetik und bürgerlichen Kunstorientierung, d.h. er verband mit unbekümmerter Leichtigkeit linke Ideen eines klassenlosen, bzw. klassenübergreifenden Musikzugangs (*Musik und Sozialismus*) mit einer eher konservativen, d.h. nationalbewussten Kunstauffassung (deutsche Musik) und stellte beides in den Zusammenhang des jugendbewegten Aufbruchs seiner Zeit. Die bildungspolitische Umsetzung der Ideen zu einer Neuorientierung der gesamten Musikerziehung bleibt sein unbestrittenes Verdienst.



Diese Mixtur aus antagonistischen Konzepten (zu denen später in Israel noch interkulturelle Ansätze hinzutraten) kennzeichnet den spezifischen Charakter von Kestenbergs Bildungsvorstellung – von einer *Bildungstheorie* im pädagogischen Sinn kann dabei aber nicht die Rede sein, vielmehr folgte er einer an *Kunst* und *Verstehen* orientierten *sozialen* (d.h. auf den Menschen ausgerichteten) *Bildungsidee*.

Literatur

- Benner, D. & Brüggem, F. (2000). Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, in: D. Benner & H.-E. Tenorth (Hg.). *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 240-263), Weinheim, Basel: Beltz.
- Bonz, T. (2021). *Instrumentaler Musikunterricht als Teil allgemeiner Schulbildung. Das Pforzheimer Pädagogium und sein innovatives Schulmodell im ausgehenden 18. Jahrhundert*. Berlin, Heidelberg: Springer Nature/Metzler.
- Busoni, F. (1907). *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*, Triest 1907; Berlin: Suhrkamp 1916.
- Gruhn, W. (2017a). Zarathustras Rätselbild. Das Verhältnis Leo Kestenbergs zu Friedrich Nietzsche – eine Skizze, in: D. Sagrillo (Hg.). *Musik, musikalische Bildung und musikalische Überlieferung. FS für Friedhelm Brusniak* (S. 143-156). Weikersheim: Markgraf Publ.
- Gruhn, W. (2017b). The master as teacher. The extraordinary relationship between Ferruccio Busoni and Leo Kestenberg. In: *Perspectives on Music dedicated to Étienne Barilier*, hg. von Ch. Sirodeau und H.Ch. Günther (Poetry, Music and Art, Bd. 11, S. 191 – 219). Nordhausen: Verlag Bautz.
- Hoyer, T. (2002). *Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biographie und Rezeption*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kestenberg, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege* (Leipzig 1921), GA 1, 21-130.
- (1923). Die Musikpflege in den Volksbühnen. GA 2.1, 95-102.
- (1926/27). Die Aufgaben der Kunst. GA 2.1, 183-196.
- (1927). Musik im Zentralinstitut für Erziehung. GA. 2.1, 231-242.
- (1927). Wege zur Entwicklung deutscher Musikerziehung. GA 2.1, 243-272.
- (1929). Musikerziehung der Gegenwart. GA 2.1, 331-336.
- (1930). Musik und Volksbildung. GA 2.1, 357-364.
- (1932). Die musikalische Situation unserer Zeit und Goethe. GA 2.1, 495-504.
- (1934a). Musikerziehung in unserer Zeit, GA 2.2, 33-46.
- (1934b). Demokratische Musikerziehung und die Tschechoslovakei. GA 2.2, 47-68.
- (1936). Die Internationale Zentralstelle für Musikerziehung in Prag. GA 2.2, 107-124.
- (1938). Musik-Erziehung als Einheit, GA 2.2, 149-165.
- (1949/61). Meine Klavierstunde. Ein Lehrgedicht. I Lobpreisung - II Bach: Italienisches Konzert - III Ferruccio Busoni. GA 2.2., 275 -380.
- (1953). Europäische Musikerziehung. GA 1, 380-389.
- (1961). *Bewegte Zeiten*. GA 1, 205-394.
- Kruse, M. (2017). *Fritz Jöde 1906 – 1923. Pädagogik im Umbruch zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mahlert, U. (1987). Leo Kestenberg als Klavierpädagoge. Ein Gespräch mit Ricci Horenstein. *Üben & Musizieren* 5(1987), H. 4, 265-272.
- Niemeyer, Ch. (2001). Nietzsche als 'Prophet der Jugendbewegung' – ein Mißverständnis?, in: R. Reschke (Hg.). *Zeitenwende – Wertewende* (Int. Kongress der Nietzsche-Gesellschaft zum 100. Todestag, S. 181-187). Berlin: Akademie-Verlag.
- Niemeyer, Ch. (2002). *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Nöther, M. (2013). *Vom Mann, der den Musikunterricht erfand. Leo Kestenberg und die Utopie des klassenlosen Musizierens*, SWR 2, 20.3.2013.
- Schütz, O. (1929). Friedrich Nietzsche als Prophet der deutschen Jugendbewegung, in: *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* 5, S. 64.
- Shmueli, I. (2005). *Meine Begegnung mit Kestenberg* (unveröff. Mskr.)

Ulbricht, J.H. (2006). Nietzsche als „Prophet der Jugendbewegung“? Befunde und Überlegungen zu einem Rezeptionsproblem, in: U. Herrmann (Hg.). *„Mit uns zieht die neue Zeit...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung* (S. 80-114). Weinheim, München: Juventa.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1929, H. 14, 244-245.
https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0071/273/#topDocAnchor.