



Rudolf W. Haidu

JÜDISCHE MUSIKERZIEHUNG IM PREUSSEN DES 19. JAHRHUNDERTS

GESANGUNTERRICHT AN JÜDISCHEN
REFORMSCHULEN ALS FACETTE
BÜRGERLICHER AKKULTURATION

HARRASSOWITZ VERLAG

Nr. 11. Schul-Hymne.

Moderato. mf. p

dim.

Zu dir, zu dir steig' un-ser Lied hin = an, der

p mf.

du ja schirmt die Le - bens - sa - ten; zu dir, zu

f

dir steig' un - ser Lied hin = an, der du ja

pp

schirmt die Le - bens - sa - ten! Wohl manch ein Keimlein

Jüdische Musik

Studien und Quellen zur jüdischen Musikkultur

Begründet von Karl E. Grözinger

Herausgegeben von
Jascha Nemtsov

Band 21

2026

Harrassowitz Verlag · Wiesbaden

© 2026, Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden.

ISBN Print: 978-3-447-12440-9 – ISBN E-Book: 978-3-447-39727-8

This applies only to the original material. Use of content from other sources (e.g. images, photos, text excerpts) may require additional permission from the respective rights holders.

Rudolf W. Haidu

Jüdische Musikerziehung
im Preußen des 19. Jahrhunderts

Gesangunterricht an jüdischen Reformschulen
als Facette bürgerlicher Akkulturation

2026

Harrassowitz Verlag · Wiesbaden

© 2026, Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden.

ISBN Print: 978-3-447-12440-9 – ISBN E-Book: 978-3-447-39727-8

This applies only to the original material. Use of content from other sources (e.g. images, photos, text excerpts)
may require additional permission from the respective rights holders.

Umschlagabbildung: Ausschnitt aus Louis Lewandowskis Deutsche Schullieder (1853).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <https://dnb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the internet
at <https://dnb.de>

Informationen zum Verlagsprogramm finden Sie unter
<https://www.harrassowitz-verlag.de>

© Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden 2026
Kreuzberger Ring 7c-d, 65205 Wiesbaden, produktsicherheit.verlag@harrassowitz.de
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
für die Einspeicherung in elektronische Systeme.
Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über
Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“)
zu gewinnen, ist untersagt.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.
Druck und Verarbeitung: Memminger MedienCentrum AG
Printed in Germany

ISSN 1613-7493 eISSN 2748-9523
ISBN 978-3-447-12440-9 eISBN 978-3-447-39727-8

Inhalt

Vorwort	XI
---------------	----

I) Forschungskontext und Grundlagen

1 Einleitung	3
2 Forschungsvorhaben	5
2.1 Einleitung	5
2.2 Forschungsstand und Quellenlage	6
2.3 Forschungshypothesen	9
3 Begriffliche Klärung	11
3.1 Assimilation oder Akkulturation?	11
3.2 Multi-, Inter- und Transkulturalität	15

II) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

4 Christliche Bildungspraxis in Preußen zu Anfang des 19. Jahrhunderts	21
4.1 Reformstau und Niederlage: Preußen 1806	21
4.1.1 Schritte des Neuanfangs: Die Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis ..	22
4.1.2 Der Philanthropismus: Johann Bernhard Basedows Erziehungskonzept ..	25
4.2 Der Neuhumanismus als Bildungsweg und Erziehungskonzept	30
4.2.1 Die deutsche „Kulturnation“	30
4.2.2 Kosmopolitismus und Nationalismus: Johann Gottlieb Fichtes „Deutschtum“	31
4.2.3 Das Nationalerziehungskonzept Wilhelm von Humboldts	37
4.3 Der ästhetische Staat: Friedrich Schillers Idee einer Nation	47
4.3.1 Schiller und Kant	47
4.3.2 Über die ästhetische Erziehung des Menschen: Schillers pädagogische Briefe.	48
5 Jüdische Bildungspraxis in Preußen zu Anfang des 19. Jahrhunderts	53
5.1 Rechtliche und gesellschaftliche Situation der Juden in Preußen	53

5.1.1 Bildungsverständnis im traditionellen jüdischen Umfeld	57
5.1.2 Parallelen zum christlichen Schulsystem	59
5.2 Musikpraxis im Judentum: Kulturelles Kontinuum in der Fremde	63
5.2.1 Antike & Mittelalter	65
5.2.2 Neuzeit	72
5.2.3 Preußen zur Zeit des 18. Jahrhunderts	74
5.2.4 Musik als Mittel zur Emanzipation	78
5.3 Pestalozzis Methode im jüdischen Kontext: Erneuerung von Innen	83
5.4 Die Gründung jüdischer Reformschulen ab 1778	86
5.4.1 Auswirkungen der Nationalerziehung auf das jüdische Reformschulwesen ..	92
5.5 Jüdische Reformvereine – Kulturadaption für Fortgeschrittene	94
5.5.1 Die Gesellschaft der Freunde	95
5.5.2 Der Verein für Cultur und Wissenschaft der Juden	97
5.5.3 Die Vereine als Kommunikationsplattform der Reform	98
6 Ästhetische Erziehung in Preußen	101
6.1 Musik als „deutsche“ Kunst des Bürgertums	101
6.2 Moses Mendelssohn und die Aufklärung	107
6.2.1 Eigene Beschäftigung mit Musik	111
6.2.2 Ästhetik als bürgerliche Kunstübung	115
6.2.3 Folgewirkung für das Reformjudentum	118
6.3 Schiller als Philosoph der jüdischen Emanzipation?!	120
6.3.1 Schillers musikästhetische Mittlerposition	124
6.3.2 Das Judentum in Schillers Werk: Die Sendung Mosis	126
6.4 Die Ästhetisierung des jüdischen Gottesdienstes: Die Kultusreform	128
6.5 Zusammenfassung: Musik als Kultur- und Bildungsgut	135

III) Gesangunterricht an jüdischen Reformschulen

7 Gesangunterricht als Forschungsgegenstand deutsch-jüdischer Akkulturationsgeschichte	141
7.1 Kriterien für die Auswahl der untersuchten Institute	145
7.2 Methodische Überlegungen und Zugangsweisen	149
8 Institution I: Die Berliner Freischule – Anfang moderner jüdischer Erziehung in Europa	153
8.1 Das jüdische Berlin (Stadtgesellschaft)	153
8.2 Vorgeschichte der Freischule: Jüdische Bildungsanstalten	154
8.3 Protagonisten	158
8.3.1 David Friedländer (1750–1834)	158
8.3.2 Naphtali Hartwig Wessely (1725–1805)	160

8.3.3 Israel Jacobson (I) (1768–1828)	164
8.3.4 Jacob Herz Beer (1769–1825)	165
8.3.5 Lazarus Bendavid (1762–1832)	169
8.4 Gründung der Freyschule 1778 und Entwicklung	173
8.5 Gesangunterricht an der Freyschule	180
8.5.1 Jacobsons Intervention in Berlin	184
8.5.2 Politische Einmischungen	190
8.5.3 Erster Gesangunterricht	192
8.5.4 Neuer Anlauf	197
8.6 Die Gemeindeschule ab 1825	199
8.6.1 Verankerung des Gesangunterrichts im Schullehrplan	200
8.6.2 Personal	205
8.6.3 Inhalte & Verlauf	209
8.6.4 Musikschulbücher Louis Lewandowskis	212
8.6.5 Tabellarische Übersicht	217
8.6.6 Das Lehrerseminar in Berlin	217
9 Institution II: Die Jacobson Schule in Seesen – Experimentierfeld religiöser Reform .	221
9.1 Seesen und Braunschweig, Stätten jüdischen Lebens	221
9.2 Protagonisten	222
9.2.1 Israel Jacobson II	222
9.2.2 Johann August Günther Heinroth (1780–1846)	223
9.3 Gründung Jacobson-Schule 1801 und Entwicklung	224
9.4 Exkurs: Das Königreich Westphalen	229
9.4.1 Die Konsistorialschule Kassel	231
9.4.2 Gesangunterricht in Kassel	232
9.4.3 Gesangbuch	233
9.5 Der Gesangunterricht	235
9.5.1 Religiöse Reform	240
9.5.2 Personal	243
9.5.3 Inhalte & Verlauf	249
9.5.4 Tabellarische Übersicht	255
10 Institution III: Das Philanthropin in Frankfurt –	
Eine Schule aufgeklärter Menschlichkeit	257
10.1 Das jüdische Frankfurt	257
10.2 Protagonisten	259
10.2.1 Joseph Johlson (1777–1851)	259
10.2.2 Michael Hess (1782–1860)	264
10.3 Gründung des Philanthropins 1804 und Entwicklung	265
10.4 Frankfurt unter Fürstprimas Karl Theodor von Dalberg	272
10.5 Der Gesangunterricht	274

10.5.1 Anfänge gesanglicher Unterweisung	275
10.5.2 Religiöse Reform	277
10.5.3 Johlsons „Deutsches Gesangbuch für Israeliten“	278
10.5.4 Der Israelitische Tempel zu Frankfurt am Main	284
10.5.5 Schulleiter Hess über den Gesang	286
10.5.6 Personal	290
10.5.7 Inhalte & Verlauf	297
10.5.8 Tabellarische Übersicht	298
 11 Institution IV: Die Hamburger Freischule –	
Schule und Synagoge als Musikkonzept	299
11.1 Das jüdische Hamburg	299
11.2 Protagonisten	301
11.2.1 Eduard Kley (1789–1867)	301
11.2.2 Immanuel Wohlwill (1799–1847)	303
11.3 Gründung der Schule 1815 und Entwicklung	305
11.4 Der Tempelverein Hamburg	309
11.5 Die Leipziger Tempelfiliale „Beth Jacob“	312
11.6 Der Gesangunterricht	314
11.6.1 Religiöse Reform	315
11.6.2 Musik am Neuen Tempel	320
11.6.3 Personal	328
11.6.4 Inhalte & Verlauf	331
11.6.5 Tabellarische Übersicht	334
 12 Institution V: Die Vereinsschule in Münster	335
12.1 Das jüdische Münster und Westfalen	335
12.2 Relevante Protagonisten	336
12.2.1 Alexander Haindorf (1784–1862)	336
12.2.2 Bernhard Christoph Ludwig Natorp (1774–1846)	340
12.3 Die Gründung der Vereinsschule Münster 1825	345
12.4 Der Gesangunterricht	351
12.4.1 Religiöse Reform	351
12.4.2 Personal	353
12.4.3 Inhalte & Verlauf	357
12.4.4 Tabellarische Übersicht	362
12.5 Das Lehrerseminar Münster	363
12.5.1 Organisation der Lehramtsausbildung	365

IV) Analyse und Auswertung

13 Musikalische Bildung als bürgerlicher Transformationsprozess	371
14 Vergleichende Analyse des Gesangunterrichts an jüd. Reformschulen	375
14.1 Personelle Besetzung und Qualifikation	376
14.2 Inhalt	378
14.3 Der Gesangunterricht als Katalysator jüdischer Kultusreform	379
14.4 Überprüfung der Hypothesen	382
14.4.1 Tabellarische Übersicht	384
15 Kritische Würdigung	385
15.1 Zusammenfassung	385
15.2 Ausblick	387
16 Quellennachweise	393
16.1 Literaturverzeichnis	393
16.2 Quellenverzeichnis	415
16.3 Quellen ohne Verfasser	426
16.4 Notenquellen	427
16.5 Onlinequellen	428
16.6 Abbildungsverzeichnis	429
16.7 Tabellenverzeichnis	430

Vorwort

Ich erinnere mich gut, als ich als junger Orgelschüler während der allmonatlichen Sams-tagskurse im Institut für Kirchenmusik in Mainz über einen Diaprojektor Bilder sah, die mich sofort in ihren Bann schlugen. Auf die Frage des Dozenten, welcher Raum hier wohl abgebildet sei, wussten wir jungen Organisten keine Antwort. Das Bild zeigte einen gro-ßen, festlich geschmückten Raum mit prächtiger Orgel und eine Vielzahl an Emporen und Bänken. Er schien mir andächtig wie eine Kirche, nur erhabener und schöner. Ich irrte mich: Es war der Innenraum einer Reformsynagoge zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Wel-che genau ist mir bis heute entfallen - es könnte sich um die in Mainz gehandelt haben. Seitdem ich aber als Siebzehnjähriger dieses Bild vor Augen hatte, ließ mich die Geschichte um die Orgel in der Synagoge, ihr Weg dorthin und wieder heraus, nicht mehr los und begleitete mich auch mein gesamtes Kirchen- und Schulmusikstudium hindurch.

Nach Abschluss meiner Studien war es mir ein Bedürfnis, das deutsche Reformjuden-tum samt seiner musikalischen Praxis und liturgischen Besonderheiten näher zu betrach-ten. Wie froh war ich, als ich in Prof. Dr. Gerhard Sammer und Prof. Dr. Bernd Clausen zwei verständige Doktorväter fand, die meiner Idee äußerst interessiert gegenüberstanden und mich bestärkten, dieses Thema unter historisch-musikpädagogischer Perspektive zu untersuchen. Gut drei Jahre verstrichen unterdessen, in denen ich an der Hochschule für Musik Würzburg meine Forschung betrieb. Heute, knapp fünf Jahre später, lege ich nun meine Arbeit der Öffentlichkeit vor in der Hoffnung, dass sie mehr Licht in die bisher vernachlässigte Forschung des deutschen Reformjudentums bringen möge.

Ich danke allen, die mich auf diesem erkenntnisreichen Weg ins 19. Jahrhundert und manchmal noch weiter zurück unterstützt haben. Zuallererst gilt mein Dank meinen Dok-torvätern, die immer ein offenes Ohr für meine Sorgen und anregende, konstruktive Kritik für meine Ideen hatten. Ich danke ausdrücklich der Konrad-Adenauer-Stiftung, die mich während meines gesamten Studiums sowie meiner Promotion durchgängig gefördert hat, ohne deren Hilfe ich gerade in der Coronazeit nicht die finanziellen Mittel gehabt hätte, um den Lebensunterhalt zu bestreiten. Ich danke den Archiven, Bibliotheken und Biblio-thekaren, die mir oft digital und über große Entfernungen hinweg das benötigte Material zur Verfügung stellten. Hervorheben möchte ich die freundliche Zusammenarbeit mit *The National Library of Israel* in Jerusalem durch Frau Zmira Reuveni sowie das *Hebrew Union College* in Cincinnati mit seinen Mitarbeitern den Herren Dr. Jordan Finkin und Jason Schapera. Auch für die persönlichen Kontakte und Freundschaften, die sich während der Forschungsarbeit entwickelten, bin ich sehr dankbar. Zu diesen zählt besonders nach-drücklich Isidoro Abramovicz, Kantor der liberalen Synagoge Pestalozzistraße in Berlin.

Weiter danke ich meinem guten Freund Pater Konrad Schlattmann (OFM) für seine kritischen Rückfragen und humorvollen Rezeptionen. Ganz besonders danke ich meiner

Frau Michaela für die vielen Stunden des Lektorats sowie ihre Ausdauer und Geduld, die ich sicherlich oft übermäßig strapazierte. Zum Schluss bedanke ich mich bei meiner Familie für die wohlwollende Unterstützung während meiner gesamten Forschungstätigkeit.

Vor allem aber möchte ich noch eine Person erwähnen, die mir hier persönlich sehr am Herzen liegt. Meine vorliegende Dissertation ist meiner lieben Großmutter Marie Haidu (1921–2005) gewidmet, der ich so viel verdanke. Sie hielt mich früh zu Maß, Ordnung und Redlichkeit an, pflanzte aber auch Selbstvertrauen und Mut in mir. Ohne ihre warmherzige Erziehung könnte ich heute diese Arbeit sicherlich nicht vorlegen, ja, hätte nie das Durchhaltevermögen und die Selbstständigkeit gelernt, die auch für wissenschaftliches Arbeiten unabdingbar sind. Ihr sei mit dieser Forschungsarbeit ein bleibendes Denkmal ihres Enkels errichtet!

I) FORSCHUNGSKONTEXT UND GRUNDLAGEN

© 2026, Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden.

ISBN Print: 978-3-447-12440-9 – ISBN E-Book: 978-3-447-39727-8

This applies only to the original material. Use of content from other sources (e.g. images, photos, text excerpts) may require additional permission from the respective rights holders.

1 Einleitung

Bis heute ist das deutsche, staatlich organisierte Musikunterrichtssystem geprägt von den Ideen und Reformen unserer Geschichte. Dem Jahr 1924 kommt hierbei besondere Bedeutung zu, da in diesem Jahr wichtige Richtlinien und Qualitätsstandards für den Unterricht als auch für die Ausbildung der Musik- und Gesangslehrer des Deutschen Reichs eingeführt wurden. Diese komplette Neuorganisation staatlicher Musikpflege in Preußen wurde maßgeblich von Leo Kestenbergs (1882–1962), SPD-Mitglied und Ministerialrat, durch seine „Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk“ im Jahr 1923 angestoßen.¹ Kestenbergs selbst war jedoch kein lutherischer Musterkadett einer gehobenen ostpreussischen Offiziersfamilie, auch kein Sprössling reformiert brandenburgischen Landadels wie man vermuten würde, sondern entstammte einer jüdischen Familie aus Böhmen, das damals zum Kaiserreich Österreich-Ungarn gehörte. Sein Vater Adolf Kestenbergs wiederum war nicht im Handel oder im Kapitalgeschäft tätig und auf großbürgerlichem Fuß unterwegs (was bei einer staatlichen Karriere naheliegend wäre), sondern ein jüdischer Kultusbeamter, der die musikalische und liturgische Gesamtverantwortung des jüdischen Gottesdienstes in der Reformsynagoge trug. Dieser Vater, ab 1889 liberaler Oberkantor in Reichenberg (Böhmen), sorgte für die musikalische Erziehung seines Sohnes, bildungsbürgerliche Schulbildung sowie dessen religiöse Unterweisung in modernem, jüdischem Selbstbewusstsein – später auch im Sozialismus.² Kestenbergs Mutter sang im Synagogenchor, der Vater brachte seine geschulte Stimme fast täglich im *Israelitischen Tempel* zu Gehör und Leo Kestenbergs hörte all dies regelmäßig zusammen mit der dortigen, für den liberalen Kultus eingeführten Orgel, die wiederum von einem Christen gespielt wurde.³

Die bereits in frühen Jahren gewonnene Erkenntnis Kestenbergs gipfelte in der Überzeugung, dass Musik kein Luxusgut, sondern eine Lebensnotwendigkeit für alle Menschen darstelle. Daran anschließend sei es seiner Meinung nach notwendig, dass auch alle Glieder der Nation eine Teilhabe an Kultur und Bildung zwingend erhalten sollten.⁴ Sein in einem Brief erstmals geäußertes, geradezu bildungsbürgerliches Motto „Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik“ mutet für den überzeugten Sozialisten fast konservativ an

-
- 1 Braun, Gerhard. Die Schulmusikerziehung in Preußen. Bärenreiter Verlag, Kassel 1957; S. 70–79. BRAUN, der bei Friedrich Blume promovierte, stand mit dem bereits in Tel Aviv lebenden Kestenbergs noch in Kontakt. Dieser ließ ihm brieflich viele Interna und Informationen „der zum Teil nur ihm bekannten Vorgänge“ zukommen. Vgl. S. 10.
 - 2 Gruhn, Wilfried. Wir müssen lernen, in Fesseln zu tanzen. Leo Kestenbergs Leben zwischen Kunst und Kulturpolitik. Wolke Verlag, Hofheim 2015; S. 21–26.
 - 3 Kestenbergs, Leo. Bewegte Zeiten. Musisch-musikantische Lebenserinnerungen. Möseler Verlag, Wolfenbüttel und Zürich 1961; S. 7.
 - 4 Gruhn, Wilfried. Kestenbergs (2015); S. 27.

und liegt sicherlich in seiner ganz eigenen Familiengenesse begründet.⁵ Das aufstrebende jüdische Bürgertum des 19. Jahrhunderts huldigte humanistischer Bildung wie einer säkularen Ersatzreligion; in vielen Familienbiographien zeigte sich dies als typische Akkulturationspraxis so auch bei Kestenbergs.⁶

Gerade für die höheren Schulen wurde im April 1924 durch Kestenbergs Vorbereitung ein Ministerialerlass verabschiedet, der musikalisches Elementarwissen, Mehrstimmigkeit im Chorgesang, Instrumentalmusik und -kenntnis sowie Musikgeschichte und auf Freiwilligkeit vertiefende Arbeitsgemeinschaften zu relevanten Inhalten erhob, deren festgesetzte Kompetenzen wiederum fortan strenger geprüft und höhere Ansprüche an die Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Zeit stellten.⁷ Durch künstlerische Bildung ethisches Verhalten zu garantieren, durch Aneignung bürgerlicher Kultur gesellschaftliche Zugehörigkeit zu festigen sowie schließlich durch Kunstreligion statt Frömmigkeit Erlösung zu finden – diese Überzeugungen Kestenbergs liegen nicht in seinem politischen Engagement für die SPD begründet, sondern in der lebendigen Biographie des akkulturationswilligen Judentums im Preußen des 19. Jahrhunderts, das im Mittelpunkt dieser Arbeit steht.⁸ Ein dem Idealismus anhängender Jude wie Kestenberg, der die Musikerziehung seiner Zeit in Preußen als Mittel zur „Völkerversöhnung und Humanität“ betrachtete und nutzen wollte, kann erst auf der Folie jüdischer Akkulturationsgeschichte und der ihr innewohnenden Wertschätzung des Gesangs verständlich werden.

Diese Haltung, so meine Behauptung, ist ohne die symptomatische Kulturanschauung der Kestenbergs wie vieler anderer jüdisch-bürgerlicher Familien nicht erklärbar.⁹ Die Anfänge einer profunden Musikerziehung an jüdischen Reformschulen, die den Boden für ein solch inniges Verhältnis der im Verbürgerlichungsprozess begriffenen deutschen Juden mit der deutschen (Musik)Kultur begründeten, soll im Fokus dieser Untersuchung stehen. Kestenberg, und damit auch unser bis heute auf ihn zurückreichendes Konzept einer staatlich organisierten Musiklehre an öffentlichen Schulen, sind ohne dieses kaum denkbar.

5 „Ihre eigentliche Bedeutung haben aber die Ideen der neuen Musikerziehung erst in der Zeit nach dem [I., R.H.] Weltkrieg erlangt. Es schien, als ob mit der Neuordnung der Welt, die Gedanken der Völkerversöhnung und Humanität sich allgemein durchsetzen würden, und damit auch eine Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik, allgemeine Geltung gewinnen würde.“ Zitiert nach Kestenberg, Leo. *Musikerziehung in unserer Zeit*. In: Steinhard, Erich (Hrsg.). *Der Auftakt. Musikblätter für die tschechoslowakische Republik*. XIV. Jahrgang, Nr. 14. Verlag Deutscher Musikpädagogischer Verband, Prag 1934; S. 12–13.

6 Vgl. Gruhn, Wilfried. Kestenberg (2015); S. 53–64 auch S. 81–83.

7 Vgl. Braun, Gerhard. *Schulmusikerziehung* (1957); S. 87–94 u. 79–84.

8 Vgl. Gruhn, Wilfried. Kestenberg (2015); S. 84–85. Vgl. auch Nolte, Eckhard. *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts*. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule. Beiträge zur Musikpädagogik. Bd. 2 Ferdinand Schöningh, Paderborn 1982; S. 74–88.

9 Vgl. ebd. S. 88.

2 Forschungsvorhaben

2.1 Einleitung

In dieser Studie werden fünf jüdische Reformschulen in Deutschland untersucht, die vom Ende des 18. bis zu Anfang des 19. Jahrhunderts im Rahmen der reformjüdischen Bildungsoffensive der Sattelzeit¹ entstanden. Wie vor allem Zitate aus Primärquellen zeigen werden, mühten diese sich, das auf einem Tiefstand befindliche Niveau der herkömmlichen jüdisch-traditionellen Erziehung zu bessern und ihren Schülern neue Bildungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Es sind die in Berlin gegründete *Jüdische Freischule* (1778), die *Jacobson-Schule* in Seesen (1801), das *Philanthropin* in Frankfurt am Main (1804), die Hamburger *Israelitische Freischule* (1815) sowie zuletzt die *Vereins-Schule* zu Münster (1825) (siehe Kap. 7.1.). Die bis zu diesen Gründungen rein privat oder auf Gemeindeebene organisierte Kinder- und Jugendbildung sollte verbessert, das Lehrpersonal höher qualifiziert und die Unterrichtsgegenstände auf nicht-religiöse Inhalte erweitert werden. Gerade letzteres schloss die christliche Kultur in ihren vielfältigen Facetten ein und zeigte, dass sich mehr und mehr Juden der deutschen Nation, die sie bewohnten, immer selbstverständlicher zugehörig fühlten (siehe Kap. 4.2.). Dem sollte im Unterrichtsgeschehen konkret vor allem durch die Einführung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache statt des bisher gepflegten Jiddisch und, so die These, durch Einführung von deutschen Liedern und Gesängen weltlicher und geistlicher Couleur Rechnung getragen werden. Alle diese jüdischen Reformschulen orientierten sich zu Anfang an den philanthropinistischen Lehranstalten der Christen und führten Versetzungsbedingungen und Zensuren, mitunter öffentliche Prüfungen ein. Diese Elementarbildungsanstalten, die durchaus politisch motiviert eine handwerkliche und landwirtschaftliche Berufshinführung ihrer Zöglinge forcierten, entwickelten sich zunehmend zu höheren Bildungsanstalten.²

- 1 Die Sattelzeit ist ein von Reinhard KOSELECK entwickelter Begriff, der die von Bedeutungsverschiebungen geprägt Übergangs- bzw. Schwellenzeit zwischen Aufklärung und Industrialisierung bezeichnet. War dieser Begriff zuerst nur auf die Begriffsgeschichte festgelegt, wird er in vielen Geisteswissenschaften verwendet. Siehe dazu Koselleck, Reinhart. Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In: Conze, Werner (Hrsg.). Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts, Klett-Cotta, Stuttgart 1972; S. 10–28, hier S. 14 und Müller, Ernst; Schmieder, Falko. Begriffsgeschichte zur Einführung, Junius Verlag, Hamburg 2020; S. 109–121 auch Fulda, Daniel. Sattelzeit. Karriere und Problematik eines kulturwissenschaftlichen Zentralbegriffs. In: Déculot, Elisabeth; Fulda, Daniel (Hrsg.). Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revisionen. Walter de Gruyter, Berlin 2016; S. 1–3.
- 2 Vgl. Lutz, Edith. Der „Verein für Cultur und Wissenschaft der Juden“ und sein Mitglied H. Heine. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart 1997; S. 94.

Das Attribut *jüdisch* in diesem bildungstheoretischen Zusammenhang *Jüdischer Musikerziehung* bedarf gleich zu Beginn dieser Arbeit einer Klarstellung. Untersucht wird hier ausdrücklich nicht die nach traditionell jüdischer Weise bis ins 20. Jahrhundert hinein gepflegte, aschkenasische Kantillationspraxis³ der Tora und anderer heiliger Texte oder das im traditionellen (Ost-)Judentum bis heute gepflegte Repertoire jiddischer Volks- und Klezmerlieder. Im Zentrum dieser Arbeit steht die im Rahmen der jüdischen Aufklärung forcierte Adaption genuin mitteleuropäischer, sprich dezidiert nicht-jüdischer, Gesangspraxen, die sich auf das Sing- und Musizierwesen der christlich-bürgerlichen Mittelschicht bezieht, an die vor allem liberale Juden durch eine Bildungs Offensive Annäherung erstrebten. Die Aneignung und Übernahme dieses Gesangsideals, d. i. das mitteleuropäisch protestantisch geprägte, Dur-Moll tonale, meist syllabisch notierte geistliche Lied, war zu Beginn des 19. Jahrhunderts an jüdischen Reformschulen Standard, wie noch zu zeigen sein wird. Folglich waren die nach diesen Prämissen unterwiesenen Kinder zwischen acht und 14 Jahren alt. Gegenstand dieser Untersuchung ist also der institutionalisierte Gesangunterricht moderner Prägung an jüdischen Reformschulen, dessen (historischer) Hintergrund seine konkrete Umsetzung an verschiedenen Orten in Preußen sowie das unterrichtende Personal, deren Befähigung und soweit rekonstruierbar, deren Methoden und Inhalte. Die Studie bewegt sich damit im Spannungsfeld musikpädagogischer, musikhistorischer und musikethnologischer Fragestellungen und ist gleichzeitig mit der Geschichtswissenschaft und der Soziologie verwoben.

2.2 Forschungsstand und Quellenlage

Seit den 2000er Jahren ist jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland wieder vermehrt im Fokus der Aufmerksamkeit aktueller Forschungen, die auch außerhalb der an wenigen Universitäten vertretenen Judaistik-Lehrstühle angesiedelt sind. Sie gehen diesem Thema auf historischem, soziologischem, ethnisch-religiösem und bildungspolitischem Terrain gegründeten Gegenstand nach. Andreas BRÄMER bemerkt treffend, dass der gesamte Themenkomplex „*Deutsches Judentum*“ als Gegenstand der allgemeinen (Bildungs-)Geschichte nach wie vor stiefmütterlich behandelt wird. Viele Beiträge der Geschichtsschreibung blenden jüdische Narrative und Perspektiven aus, suggerierten gar den Eindruck religiöser Homogenität, der nun wahrlich in Preußen nicht gegeben war.⁴ Im Jahr der Verschriftlichung dieser Arbeit 2021 feiert die Bundesrepublik „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“

3 Mit Kantillation wird der traditionelle, gesungene Toravortrag in der Synagoge bezeichnet, der im Laufe der jüdischen Geschichte sich im Spannungsfeld zwischen Innovation und Tradition bewegte. Vgl. Zimmermann, Heidy. Tora und Shira. Untersuchungen zur Musikauffassung des rabbinischen Judentums, Bern 2000; S. 91–108, auch Zimmermann, Heidy. Die Kantillation der Tora – Schlüsselritual im Schnittpunkt von mündlicher und schriftlicher Überlieferung. In: Ludger Lieb, Ludger; Oschema, Klaus; Heil, Johannes (Hrsg.). Abrahams Erbe. Konkurrenz, Konflikt und Koexistenz der Religionen im europäischen Mittelalter. Walter de Gruyter, München 2015; S. 209–221.

4 Siehe Brämer, Andreas. Leistung und Gegenleistung. Zur Geschichte jüdischer Religions- und Elementarlehrer in Preußen 1823/24–1872. Wallstein-Verlag, Göttingen 2006; S. 12–24.

mit vielen Veranstaltungen künstlerischer, kultureller und gesellschaftskritischer Art, die sensibilisieren können für die kultur- und darüber hinaus gesellschaftsprägende Kraft des jüdischen Bekenntnisses für unser heutiges, als deutsch gefühltes Selbstverständnis. Bemerkenswerte Publikationen und Monographien der Reihe „Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland“, herausgegeben von Ingrid LOHMANN, Britta L. BEHM und Uta LOHMANN, wurden in den vergangenen Jahren veröffentlicht, die die bisher überschaubare Anzahl an Forschungsarbeiten zu deutsch-jüdischer Geschichte merklich bereichern.⁵ Trude MAURER weist in ihrem Werk auf erheblichen Forschungsbedarf im jüdischen Bildungs- und Erziehungssektor hin.⁶ Sie fordert weiter zu Recht, dass eine an deutsch-jüdischer Geschichte orientierte zukünftige Bildungsforschung vor allem den Aspekt der Verbindung deutscher (weltlicher) und jüdischer Bildungsinhalte in den Blick nehmen sollte.⁷ Bei der derzeitigen Berücksichtigung, die die aktuelle Forschung jüdischen Bildungseinrichtungen zukommen lässt, ist es der Gesangunterricht, dem nach wie vor jede wissenschaftliche Aufmerksamkeit verwehrt bleibt. Auch MAURER erwähnt dieses Fach mit keinem Wort. Dabei stellt gerade dieser nach meinem Dafürhalten nicht nur eine verbindende Funktion zwischen jüdischer und christlicher Kultur dar, sondern war als eine neugeschaffene Synthese, in der jüdische Reformer und christliche Musiker zusammenarbeiteten, Texte und Melodien überarbeiteten bzw. übernahmen und nach reformjüdischen Bedürfnissen veränderten.

Dass in dieses Forschungsfeld auch nichtjüdische Wissenschaftler vordringen, kann aus mehreren Gründen positiv angerechnet werden und stellt einen kleinen Schritt auf dem von MAURER aufgezeigten Weg dar. Durch Übersetzungen vieler hebräischer Originalhandschriften aus der Zeit der zweiten Hälfte des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ins Deutsche werden die Quellen ohne besondere Sprachkenntnisse in Hebräisch oder Jiddisch erschließbar. Zudem sind die Quellen des 19. Jahrhunderts geprägt vom Willen einer jüdischen Minderheit zum Übergang in das akademische Bürgertum, der sich auch in dem fast ausschließlichen Gebrauch der deutschen Sprache niederschlug, was Nicht-Hebraisten sehr entgegenkommt. Von dem alten Vorurteil, als Christ oder Nichtjude die besonderen Umstände jüdischer Existenz und Religionspraxis (historisch) nicht zu verstehen und damit beurteilen zu können, ist die Wissenschaft eindeutig abgerückt.

Umfassende Auswertungen über die musikalische und vor allem gesangliche Unterweisung in jüdischen Reformschulen gibt es nach derzeitigem Forschungsstand nicht. Angefangen bei Mordechai ELIAV (1920–2016) mit seinem Standardwerk „Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation“ aus dem Jahre 2000, gibt es viele Werke, die Zusammenfassungen und Kurzbeschreibungen bedeutender jüdi-

5 Die nachfolgend häufig zitierte Reihe „Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland“ im Waxmann-Verlag geht vor allem auf Institutionen, einzelne Lehrerbiographien und Analysen sowie Quellentexte der jüdischen Aufklärungszeit ein. Eine musikpädagogische Betrachtung des Gesangs als bildungstheoretischer Inhalt oder als Akkulturationsvehikel des Reformjudentums liegt bisher jedoch nicht vor.

6 Siehe Maurer, Trude. *Entwicklung* (1992); S. 1–13.

7 Ebd. S. 36–37.

scher Schulen vorlegen.⁸ Jedoch vermitteln diese eher Kenntnisse zu den Gründern der Schulen oder beleuchten intensiv politische Konstellationen der Zeit, unter denen eine jüdische Reformschule errichtet und geführt werden konnte. Andere Autoren beschreiben einzelne Schulen ausführlich, geben zu dieser oder jener Lehranstalt detaillierte Beschreibungen, Lehrerdarstellungen und Dokumentensammlungen heraus. Sie sind aus bildungstheoretischer Perspektive bedeutsam, sparen jedoch (musik)pädagogische Fragestellungen aus, d. h. eine genaue Betrachtung historischer Unterrichtswirklichkeit und konkreter Lehrwerke findet nicht statt. Es fehlt ebenso eine abstrahierende Beobachtung dieser Wirklichkeit, um das Allgemeine durch die Aneinanderreihung besonderer, weniger aktenkundiger Einzelfälle herauszudestillieren.⁹ Der Fokus gegenwärtiger Forschung im jüdischen Bildungssektor liegt oft auf dem erteilten Religionsunterricht. Auch BRÄMER kommt in seinem Buch „Leistung und Gegenleistung“ nicht wirklich über eine ausführliche Beschreibung des jüdischen Elementar- und Religionslehrers hinaus. Dies ist jedoch kein spezieller Mangel, sondern weitgeübte Praxis. Das Fach Religion, das den voraufklärerischen Stundenplan jüdischer (Elementar-)Schulen vollends ausfüllte, steht zwangsweise als das identitätsbildende Schulfach im Zentrum der wie auch immer ausgerichteten Bildungsforschung, die sich das Prädikat jüdischer Bildungsgeschichte auf die Fahnen geschrieben hat. Andere Fächer werden, teils wegen mangelnden Aufzeichnungen des Lehrpersonals, teils wegen damals nicht konkret festgelegter Inhalte, ausgespart. Die Themen Gesang, Musik und Musizieren im jüdischen Schulkontext tauchen in der derzeitigen Sekundärliteratur lediglich in Nebensätzen auf. Dass Gesang überhaupt unterrichtet wurde, erfahren wir höchstens durch einen abgedruckten Stundenplan oder eine Fußnote. Die gesangliche Komponente der Reformschulen wird in der Literatur hauptsächlich mit dem jüdischen Synagogengottesdienst und der dort im 19. Jahrhundert geforderten Reform in Zusammenhang gestellt. Die meisten Autorinnen und Autoren ignorieren, dass es meist (nach den bisherigen Ergebnissen ausnahmslos männliche) Schüler eben dieser jüdischen Lehranstalten waren, die den Gesang zum Gottesdienst zu besorgen hatten und noch viel wichtiger, dass meist die Schulleiter und Gründer der Reformschulen *in persona* eine aktive Rolle im synagogalen Reformprozess einnahmen.

Die vorliegende Arbeit gilt mehreren Instituten. Daher wird eine besonders große Anzahl an Literatur, die nie konkret dem Gesang in den Klassen der Reformschulen gewidmet ist, zu konsultieren sein. Sie nimmt häufig Primärliteratur in den Blick, die Dank der Digitalisierungsarbeit der Universität Frankfurt a. Main („Freimann-Sammlung“) sowie dem „Münchener Digitalisierungszentrum“ Zugriff auf Originaldokumente gewährte. Das 19. Jahrhundert mit seinen zahlreichen gedruckten Schulprogrammen, Zeitschriften und

8 Siehe dazu Brämer, Andreas. Leistung (2006), S. 16–24. Vor allem die in den Fußnoten angegebenen Werke.

9 Vgl. Cvetko, Alexander J.. „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist...“. Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale. In: Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J.; Hörmann, Stefan; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke (Hrsg.). Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Waxmann Verlag, Münster 2016; S. 74–76.

historischen Werken gibt einen bemerkenswerten Eindruck in das Denken, Fühlen und Handeln einiger Protagonisten, vor allem Schulleiter, die sich dem Thema Gesang und Musik viel öfter widmeten als es die zeitgenössische Sekundärliteratur glauben machen mag. So werden in dieser Arbeit, wenn immer es möglich ist, originale Zitate und Schlüsselbegriffe kursiv in den Text einfließen.

Die Quellenlage allgemein ist jedoch, wenn auch einige Originaldokumente und Bücher des 19. Jahrhunderts erhalten geblieben sind, vor allem auf Grund von Kriegseinwirkungen schlecht. Bis heute listen die Kataloge der großen Universitätsbibliotheken die Verluste auf, die durch den Krieg entstanden und daher nicht mehr zur Verfügung stehen. So können manche Fragestellungen für die von mir ausgewählten Institute nicht zufriedenstellend beantwortet werden, da einige Dokumente bisher noch nicht aufgefunden werden konnten.

Die im Zweiten Weltkrieg zerstörten Dokumente der in Auslöschung begriffenen Synagogengemeinden bedeuten bis heute einen unwiederbringlichen Verlust an historischem Material. Glücklicherweise haben einige Dokumente und sogar ganze Sammlungen im Ausland überlebt, wo sie noch heute zu wissenschaftlichen Zwecken lagern, so z. B. in der „*Klau Library*“ des Hebrew Union Colleges in Cincinnati, die die große Sammlung des jüdischen Musikforschers Eduard Birnbaum (1855–1920) in den 1920er Jahren erwarb. Durch die von Konrad Adenauer angebahnte Versöhnungspolitik und das maßgeblich von ihm forcierte Luxemburger Abkommen von 1952 wurden alle Archive der vormals so lebendigen jüdischen Synagogengemeinden, die vom Nazi-Terror nicht zerstört waren, als kulturelles Erbe dem Staat Israel überlassen.¹⁰ Dieser verwahrt diese wichtigen Dokumente bis heute weitgehend im dem eigens dafür angelegten Archiv CAHJP („*Central Archives for the History of the Jewish People*“ in Jerusalem. Durch die Corona-Pandemie der Jahre 2020–2022 konnten weder die Archive in den USA noch die in Israel besucht werden. Glücklicherweise konnten in Kooperation mit den beiden Archiven wichtige Dokumente online oder digital eingesehen werden.

2.3 Forschungshypothesen

Mit Anbruch der jüdischen Aufklärung in der Mitte des 18. Jahrhunderts wurde das Konzept traditioneller jüdischer Bildung radikal in Frage gestellt. Im weiteren Verlauf der jüdischen Aufklärung wandelte sich die Vorstellung, was Bildung für Juden eigentlich sei, fundamental. Erst durch diese Transformation wurde es möglich, bisher nicht relevante Themenbereiche wie Musik und Gesang außerhalb einer streng religiösen Perspektive zu betrachten und diese als Bildungsgut zu begreifen, das einer schulisch organisierten Unterweisung unterliegen sollte. Der Gesangunterricht als Vermittlung von mitteleuropäischer Kulturpraxis im Judentum stellt die erste institutionelle Musikvermittlung der neueren

10 Siehe Krekel, Michael W. Wiedergutmachung. Das Luxemburger Abkommen vom 10. September 1952. Stiftung Bundeskanzler-Adenauer Haus, Berlin 1996.

jüdischen Geschichte dar, die erstmals in jüdischen Reformschulen als halböffentlichem Raum nachgewiesen werden konnte.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen drei zentrale Forschungsfragen:

1. Welche Bedeutung maßen jüdische Reformschulen des 19. Jahrhunderts in Preußen dem Gesangunterricht als Teil ihres Selbstkonzepts bei?
2. In wessen Händen lag konkret die gesangliche Ausbildung der Schüler an jüd. Reformschulen?
3. Welchen Einfluss übte der Gesangunterricht auf die religiösen Reform des Judentums aus? Welche musikpädagogischen Ansätze wurden hieraus entwickelt?

Diese drei Hauptthesen leiten durch die gesamte vorliegende Arbeit. Da die Argumente für die Thesen in unterschiedlichen Quellenzusammenhängen zu finden waren und teilweise andere inhaltliche Schwerpunkte verfolgten, werde ich im Laufe dieser Arbeit vom Allgemeinen ins Detail vordringen, denn ein Verständnis der besonderen jüdischen Umstände, denen das ausführliche Kapitel II. gewidmet ist, sind nur bedingt mit der herkömmlichen Perspektive preußischer Bildungspolitik zu vergleichen. Diese sind jedoch, um den Sachverhalt des Phänomens Musikunterricht in jüdischen Reformschulen zu verstehen, meiner Ansicht nach von größter Wichtigkeit.

3 Begriffliche Klärung

3.1 Assimilation oder Akkulturation?

Die aktuelle Forschungsliteratur zum Thema deutsch-jüdische Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts kommt nicht umhin, den Eintritt jüdischer Protagonisten in die christlich dominierte, kulturell und sprachlich unterschiedene Umwelt terminologisch zu fassen. Einige Forscher verwenden zwar dieselben Begriffe, attribuieren ihnen aber unterschiedliche Bedeutungen. In unserem Forschungszusammenhang kommt diesen Begriffen aber eine besondere Stellung zu, die es also gleich zu Beginn zu klären gilt, auch hinsichtlich ihrer Verwendung in der vorliegenden Arbeit.

Das Wort *Emanzipation* spricht im christlich-jüdischen Kontext von der juristisch betrachteten, rechtlichen Gleichberechtigung der Juden im Vergleich zu ihrer christlich autochthonen Umwelt.¹ Dieser Begriff kann demnach zum einen den Endzustand erreichter staatsbürgerlicher Gleichheit, oder aber auch den langwierigen Prozess des Ringens um staatsbürgerliche Rechte bezeichnen, weshalb man mit Additiven wie gesellschaftlich, wirtschaftlich, kulturell etc. eine genauere Eingrenzung des Begriffs vorzunehmen versucht.² Allerdings wurde der Terminus von Anfang an auch anderweitig wegen seiner integrativen Bedeutung verwendet, also im Sinne eines sozio-kulturellen Aktes der Annäherung in eine genuin andere Kultur. Daher wird dieser auch oft als Synonym zu *Akkulturation* verwendet.³ *Akkulturation* meint, in einer wertneutralen Definition, die *Begegnung von Elementen verschiedener Kulturen und ihre Synthese zu einer neuen Einheit*.⁴ Die Aufgabe eigener kultureller Prägung muss damit nicht zwangsläufig einhergehen, was häufig in diesem Zusammenhang unterstellt wird.⁵ GRIEMERT weist auf diese bis heute

- 1 Vgl. Volkov, Shulamit (Hrsg.). Deutsche Juden und die Moderne. Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien Bd. 25. R. Oldenbourg Verlag, München 1994; S. VII.
- 2 Hoffmann, Andreas. Schule und Akkulturation. Geschlechtsdifferenzierte Erziehung von Knaben und Mädchen der Hamburger jüdisch-liberalen Oberschicht 1848–1942. Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland. Bd. 3. Waxmann Verlag, Münster 2001; S. 143.
- 3 Zick, Andreas. Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereichs. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010; S. 32.
- 4 Zitiert nach Strauss, Herbert A.. Akkulturation als Schicksal. Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Juden und Umwelt. In: Strauss, Herbert A.; Hofmann, Christhard (Hrsg.). Juden und Judentum in der Literatur. DTV-Verlag, München 1985; S. 127.
- 5 Maurer, Trude. Die Entwicklung der jüdischen Minderheit in Deutschland (1780–1933). Neuere Forschungen und offene Fragen. In: Frühwald, Wolfgang; Jäger, Georg; Langewiesche, Dieter; Martino, Alberto (Hrsg.). Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 4. Sonderheft. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1992; S. 172.

schwierige, weil einseitig verstandene Dimension dieses Begriffs hin.⁶ SCHATZKER wiederum spitzt diesen Sachverhalt zu und nennt diesen *gesellschaftliche Integration*, die die vollkommene Aufhebung der Minderheitskultur in die Mehrheitskultur bezeichnet unter dem bewussten Verzicht der Aufrechterhaltung eigenen kulturellen Bewusstseins. Er betrachtet *Akkulturation* lediglich als Unterordnung unter diesen Begriff.⁷

Assimilation, ein dritter in diesem Kontext verwendeter Terminus, beschreibt im Gegensatz dazu nicht nur eine aktive Rolle der Minderheit, sondern drückt auch das Verhalten der umgebenden Mehrheitsgesellschaft aus, die wiederum durch aktives oder passives Wohlwollen ein fruchtbares Klima der positiven Einflussnahme ermöglicht. Im Jahre 1935 führt der damals noch in Frankfurt studierende Jacob KATZ (1904–1998) in seiner Dissertation aus, dass jüdische *Assimilation* erst da möglich wird, wo Christen nicht (mehr) auf die Konversion der Juden drängen und diese erwarten, sondern eine Durchdringung beider Kulturen erstreben oder dieser zumindest neutral gegenüberstehen.⁸ Diese Chance, betont KATZ, die von einer Kulturmehrheit einer Kulturminderheit eingeräumt wird, mache das spezielle Charakteristikum der *Assimilation* aus.⁹ VOLKOV weist darauf hin, dass Juden nicht nur den Eintritt in die bürgerliche Gesellschaft wünschten, sondern auch dieser immer ähnlicher zu werden versuchten, was einen weiteren Hinweis für die Verwendung des Begriffs *Assimilation* darstellt.¹⁰ Dem inhaltlich verwandt ist der aus der Chemie entlehnte Begriff der *Amalgamierung*.¹¹ Die bipolare Auswirkung der *Assimilation* zeigte sich nicht nur in der Übernahme abendländischer Werte ins Judentum, auch die Aufnahme hebräischer Begriffe ins Deutsche bis heute, die Akzeptanz der Synagoge als stadtprägender Faktor, die künstlerische Wertschätzung jiddischen Theaters und Chansons sowie die Wahl jüdischer Politiker in Stadt-, Länder- und Reichstage weist auf den tatsächlichen Austausch, statt einer rein einseitigen Adaption hin.

Das Wort *Assimilation* machte im Laufe seiner gut 100-jährigen Geschichte eine Entwicklung durch, die massiv die Wertigkeit desselben veränderte. Zudem ist der pauschale Begriff *Assimilation* heute wegen seines zusätzlich ideologischen Überbaus erschwert. Diese emotionale Aufladung des Terminus verhinderte eine präzise Eingrenzung desselben und entfachte heiße, manchmal unsachgemäße Debatten, je nachdem aus welcher Tradition der forschende und schussfolgende Wissenschaftler stammte.¹² Zunächst von libera-

6 Griemert, André. Bürgerliche Bildung für Frankfurter Juden? Das frühe Philanthropin in der Kontroverse um die jüdische Emanzipation. Tectum Verlag, Marburg 2010; S. 13.

7 Schatzker, Chaim. Jüdische Jugend im Zweiten deutschen Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland. 1870–1917. Studien zur Erziehungswissenschaft. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a. Main 1988; S. 15–17.

8 Vgl. Katz, Jacob. Die Entstehung der Judenassimilation in Deutschland und deren Ideologie. Droller Verlag, Frankfurt am Main 1935; S. 27–29.

9 Katz, Jacob. Entstehung (1935); S. 31.

10 Vgl. Volkov, Shulamit. Deutsche Juden (1994); S. VIII.

11 Hoffmann, Andreas. Akkulturation (2001); S. 144.

12 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar. Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Ferdinand Schöningh, Paderborn 2018; S. 125 auch Langewiesche, Dieter. Bildungliberalismus und deutsches Judentum. Historische Reflexionen auf den Spuren von George L. Mosse. In: HATiKVA – Bildungs- und Begegnungsstätte für jüdische Geschichte und Kultur Sachsen e.V. (Hrsg.). Medaon –

len Juden selbst als höchst positiv, modern und zukunftsweisend betrachtet, wandelte sich dessen Bedeutungszuweisung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts und vielmehr dann im beginnenden 20. Jahrhundert und wurde als Synonym für Selbstverleugnung sowie religiöse und kulturelle Auflösungstendenzen im Judentum betrachtet.¹³ Sogar als Schimpfwort verwendeten es die Zionisten, die eine maximale Abkehr von der europäisch-kulturellen Angleichung postulierten und eine genuin jüdische Kultur – und später auch einen jüdischen Staat – forderten.¹⁴ Der zionistische Schriftsteller David Pasmanik (1869–1930) behauptete gar: *In der langen Geschichte des jüdischen Volkes kann man keine beschämendere Epoche als die der Assimilation vorfinden.*¹⁵ KATZ erschien 1973 der Begriff *Assimilation* zu negativ konnotiert, da er seinem historischen Ursprung entwachsen war und zur selben Zeit im Staate Israel als ideologisch-zionistischer Kampfbegriff fungierte. KATZ suchte daher einen offenen, deskriptiven, wertneutralen Begriff: *Emanzipation*.¹⁶ Dass jedoch auch dieser Terminus zu Ende des 18. Jahrhunderts schon verwendet wurde und bis heute Teil der politischen Diskussionslandschaft bezüglich unterrepräsentierter Minoritäten ist, macht die Sachlage nicht einfacher, lagern diesem Begriff doch ebenfalls Jahrhunderte erheblicher Bedeutungszuschreibung auf.

Dass es bei den Begriffen *Akkulturation*, *Assimilation* und *Emanzipation* im Kontext jüdischer Verbürgerlichung im 19. Jahrhundert um verschiedene Anpassungsstrategien und -überzeugungen geht, wie dieses Ziel im Hinblick auf subjektive und intersubjektive Selbstwahrnehmung zu erreichen sei, liegt auf der Hand. Beispiele von selbstverleugnendem Anpassungswunsch bis zu einer partiell minimalistischen Öffnung reformgesinnter Juden gegenüber der christlich dominierten Gesellschaft ließen sich hier anführen. Entscheidend hierbei sind jedoch die Unterschiede ihrer graduellen Natur nach, d.i. die Intensität und Bedeutung, die dem zu verändernden Verhalten und dessen Wirkung, nicht nur von der umgebenden Mehrheitsgesellschaft, sondern von der anpassungswilligen Minderheit selbst, beigemessen wird.¹⁷ So gewichtet SCHMIDT den Unterschied der Wortbedeutung *Assimilation* und *Akkulturation* vom Grad der Intensität her. Wie stark findet also ein sogenannter *Kulturtransfers* intersubjektiv statt? Da dies schwer zu definieren ist, gibt er dem Letzteren den Vorzug.¹⁸ Der Terminus *Assimilation* findet heute meist Verwendung, wenn es um den Forschungszeitraum vor 1933 geht und eine kulturelle Annäherung, bei

Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 12/2018. Bd. 22. Selbstverlag, Dresden 2018; S. 1–16. Siehe dazu auch Kap. 15.

13 Hoffmann, Andreas. *Akkulturation* (2001); S. 144.

14 Vgl. Voigts, Manfred. *Die deutsch-jüdische Symbiose. Zwischen deutschem Sonderweg und Idee Europa*. *Conditio Judaica* Bd. 57. Studien und Quellen zur deutsch-jüdischen Literatur- und Kulturgeschichte. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2006; S. 231–249.

15 Zitiert nach Rudy, Zvi. *Soziologie des jüdischen Volkes*. Rowohlt TB Verlag, Reinbeck 1965; S. 121.

16 Schulte, Christoph. *Von Moses bis Moses...* *Der jüdische Mendelssohn*. Werhahn Verlag, Hannover 2020; S. 232.

17 Vgl. Schmidt, Matthias. *Eingebildete Musik. Richard Wagner, das jüdische Wien und die Ästhetik der Moderne*. Richard Boorberg Verlag, München 2019; S. 27–29.

18 Ebd. S. 28.

gleichzeitiger, zumindest intendierter Wahrung eigenständigen jüdischen Bewusstseins säkularer oder religiöser Prägung gemeint ist.¹⁹

Auch die Bezeichnung *deutsch-jüdische Symbiose* thematisiert diese Problematik, da der Begriff *Assimilation* restlos alle Juden ungeachtet ihrer sozialen Lage inkludierte.²⁰ Der bekennende Antisemit Wilhelm Stapel (1882–1954) verwandte diesen Terminus erstmals 1928, da er die Interpretation des Kulturaustausches, den das Wort *Assimilation* bis dato suggerierte, ablehnte und eine neue Sicht des Verhältnisses von Juden und Deutschen forderte, nämlich die „klare Trennung und Scheidung“ voneinander.²¹ Erst der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878–1965) griff diesen Begriff auf und deutete ihn im positiven Sinne um, so wie er heute im wissenschaftlichen Sinne für die fruchtbare, kulturelle gegenseitige Annäherung gebraucht wird.²² Der deutsch-jüdische Historiker Adolf LESCHNITZER (1899–1980) definierte 1954 eine Symbiose wie folgt:

Eine Symbiose liegt [...] dann vor, wenn die Minderheit, deren fremder Ursprung nicht vergessen wird, Kultur und Lebensform der Umgebung übernimmt und ihr dadurch immer ähnlicher wird. [...] durch zwei Merkmale [ist] sie gekennzeichnet, die zueinander in einem unvermeidlichen Gegensatz stehen müssen, nämlich durch 1. die Ähnlichkeit, die von der Minderheit erreicht wird, 2. die Unähnlichkeit, die von der Umgebung auch weiterhin empfunden wird.²³

In unserem Falle ist dies ebenfalls der Modus im Kontext des jüdischen Bildungsbürgertums, der als *Symbiose*, also als Prozess der Verschmelzung bzw. des organischen Zusammenwachsens beider Kulturstandpunkte, bezeichnet wird.²⁴ Mit Berufung auf eine Studie des Leo-Baeck-Instituts von 1975 und den Arbeiten von Yehiel ILSAR (*1912) kann man die Termini *Symbiose* und *Akkulturation* als identische Ausdrücke ansehen, jedoch bei der gleichzeitigen Wahrung *ihrer gesonderten Identität und besonderen Funktion*.²⁵ Für den unseren Zusammenhang, der vor allem die fruchtbaren Ergebnisse deutsch-jüdischen Austausches näher betrachtet, werde ich mich meist auf diesen Kontext konzentrieren, zumal es in meiner Analyse nicht unbedingt entscheidend ist, wie intensiv der graduelle, individuelle Anpassungswille einzelner Protagonisten an nichtjüdische Kultur war. Die Schulen, deren Reformbestrebungen sich in ihrem Adaptionswillen an christliche Kulturpraxen niederschlug, verdankten diese meist der Zusammensetzung ihres Lehrerkollegiums oder sogar einzelnen Lehrer- und Schulleiterpersönlichkeiten, die im entsprechenden Falle einer ausführlichen Betrachtung unterzogen werden.

19 Hoffmann, Andreas. *Akkulturation* (2001); S. 144.

20 Vgl. Maurer, Trude. *Entwicklung* (1992); S. 3–5.

21 Voigts, Manfred. *Sonderweg* (2006); S. 250–151.

22 Vgl. ebd. S. 251–253.

23 Zitiert nach Leschnitzer, Adolf. Saul und David. Die Problematik der deutsch-jüdischen Lebensgemeinschaft. Lambert Schneider, Heidelberg 1954; S. 104.

24 Voigts, Manfred. *Zwischen Antisemitismus und deutsch-jüdischer Symbiose. Aufsätze und Vorträge*. Königshausen & Neumann, Würzburg 2013; S. 199–201.

25 Vgl. Voigts, Manfred. *Symbiose* (2013); S. 200 und Voigts, Manfred. *Sonderweg* (2006); S. 251.

Sehr sichtbar versuchten Juden im Laufe des 19. Jahrhunderts, auch ihren Gottesdienst und religiösen Habitus zu „germanisieren“, also nicht nur eine Eindeutschung rein sprachlicher Art, sondern an den vorherrschenden deutschen Geschmack der Zeit anzupassen: Optisch, ästhetisch, akustisch, inhaltlich und natürlich sprachlich. Dazu zählen auch sonstige Werte und Normen der Umgebung sowie deren Familien- und Lebensplanung.²⁶

Ich verwende in der vorliegenden Arbeit den Begriff *Akkulturation*, wenn die von SCHMIDT intendierte Idee eines Kulturtransfers konkrete Anwendung auf ein Beispiel finden kann wohingegen das Wort *Assimilation* nach HOFFMANNs Deutung als Epochenbegriff über das 19. Jahrhundert verwendet wird, das die Zeit kultureller Annäherung des Judentums an das Christentum im 19. Jahrhundert bezeichnet.

3.2 Multi-, Inter- und Transkulturalität

Ebenso sind diese drei Begriffe zwar weithin verbreitet, wo aber genau die Bedeutungstrennung ihres inhaltlichen Rahmens liegt und in welchem Kontext sie hier in dieser Arbeit verwendet werden, wird nachfolgend erörtert.

Dem Begriff der *Heterokulturalität* kommt schon vor 200 Jahren, also dem Mit- und Gegeneinander jüdischer und christlicher Traditionen, der Religions-, Selbst- und Weltdeutung sowie den divergierenden Lebens- und Erziehungsentwürfen eine große Bedeutung hinzu. *Differenz* bildet(e) den Ausgangspunkt des menschlichen Zusammenlebens. Unter diesen Umständen ist es wenig überraschend, dass *Interkulturalität* oder *Transkulturalität* als Bezeichnungen einer Kulturannäherung und -austauschs alles andere als ein neues Phänomen sind.²⁷ Bevor weiter der aspektreiche Begriff *Kultur* verwendet wird, muss dieser in seiner vierdimensionalen Perspektive nach BUSCHE betrachtet werden, um durch seine vielfältige Verwendung in unserem Zusammenhang jeglicher Verwirrung vorzubeugen.²⁸

BUSCHE führt vier voneinander zu unterscheidende Bezeichnungen von *Kultur*²⁹ auf, von denen sich jeweils zwei als Gegensatzpaar gegenüberstehen: *Kultivierung* und *Kultiviertheit* beziehen sich eher auf das Individuum, seine eigenen Anstrengungen und das Erreichen von kulturellem Habitus. Gesellschaftlich orientiert dagegen sind der von Herder plural verwandte *historische Kulturbegriff* als auch die von Simmel als gegenständlich entdeckte *objektive Kultur*, die jeweils von einer Sozialgruppe oder einem Gesellschaftsteil als Referenzgruppe ausgehen. Ergänzend zu diesem recht monokausalen Verständnis von *Kultur* führte WELSCH Anfang der 1990 Jahre den Begriff der *Transkulturalität* ein

26 Vgl. Volkov, Shulamit. Deutsche Juden (1994); S. IX.

27 Göhlich, Michael; Liebau, Eckart, Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg. Thesen zur Einführung. In: Ders. (Hrsg.) Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa Verlag, Weinheim und München 2006; S. 8.

28 Vgl. Busche, Hubertus. Kultur. Ein Wort, viele Begriffe. In: Ders.; Heinze, Thomas; Hillebrandt, Frank; Schäfer, Franka (Hrsg.). Kultur – Interdisziplinäre Zugänge. Springer Fachmedien, Wiesbaden 2018; S. 5–24.

29 Vgl. ebd. S. 24–25.

und verwandte ihn gegenüber dem bisherigen Begriff *Interkulturalität*.³⁰ Ursprünglich wurde jener Begriff von WELSCH entwickelt, um seinen Begriff vom traditionell homogenen Kulturbegriff Herders abzugrenzen und in einen flexiblen und hybriden Begriff zu überführen.³¹ Gleichzeitig wollte WELSCH dem Verständnis wohlabetrennter, isoliert unterschiedener Kulturen entgegenarbeiten, die sich seiner Meinung in unserer Moderne nicht mehr konstituierten.³² Damit wurde die bisher stillschweigend vorausgesetzte Homogenität von Kultur und Traditionszusammenhang innerhalb eines Kollektivs aufgelöst. Da nun *Interkulturalität* das Miteinander(leben) verschiedener Kulturen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung ihrer je spezifischen Eigenheit meint, fehlt also das hybride Moment des Austauschs, der in unserem Zusammenhang ja im Zentrum der Untersuchung steht.³³ CVETKO reaktivierte WELSCH daher zu Recht, da Herders Kulturbegriff nie ein statischer bzw. hermetischer gewesen sei.³⁴

Der Begriff, wenn er auch erst seit drei Jahrzehnten in Gebrauch ist, beschreibt also ein wichtiges Phänomen des mono- oder multirelationalen Austausches von Kulturaspekten oder -feldern und weist auf deren dynamische Grundverfasstheit, d. i. deren Permeabilität, hin. Diese für Individuen frei wählbare Aneignung bzw. Erlernung kultureller Usancen und Praktiken, ganz unabhängig motivationaler Gründe, verändert den herkömmlichen Kulturbegriff massiv.

Im Unterschied und Abgrenzung zur *Multikulturalität*³⁵ drückt *Transkulturalität*³⁶ nicht die (voneinander abgeschlossene) parallele Koexistenz mehrerer Monokulturen aus, was auf jüdische Gemeinden bis zur jüdischen Aufklärung aus christlicher Sicht bedingt zutreffen mochte, sondern eine Partizipation der Gesellschaftsmitglieder an verschiedenen Kulturen und dies nach individueller Gestaltungsmaßgabe, wie sie sich die Haskala vorstellte.³⁷ *Transkulturalität* scheint mir in meiner Untersuchung ein Schlüsselbegriff zu sein, mit dessen Hilfe in dieser Arbeit operiert werden muss, um auf die besondere Kultu-

30 Welsch, Wolfgang. Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt; Renger, Rudi (Hrsg.) Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien 1994; S. 147.

31 Göhlich, Michael; Liebau, Eckart, Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg. Thesen (2006); S. 11.

32 Welsch, Wolfgang. Transkulturalität (1994); S. 149.

33 Siehe ebd. S. 149–156.

34 Vgl. Cvetko, Alexander J.. Musik als Weg zur Humanisierung durch kulturelle Grenzüberschreitung. Johann Gottfried Herders Brückenschlag zwischen Musik, Kultur und Identität. In: Cvetko, Alexander J.; Graf, Peter (Hrsg.). Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitung in Pädagogik, Musik und Religion. V&R Unipress Universitätsverlag, Osnabrück 2008; S. 101–110 u. 115–118. Siehe auch Clausen, Bernd. „Vielfalt“ in musikbezogenen Diskursen. In: Birgit Jank (Hrsg.). Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik. Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Bd. 2. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam 2009; S. 131, Fußnote 83.

35 Welsch, Wolfgang. Transkulturalität (1994); S. 160–161.

36 Vgl. Clausen, Bernd. Erziehung zu musikalischer Mündigkeit. Transkulturelle Musikpädagogik. In: Dartsch, Michael (Hrsg.). Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik. VdM Verlag, Bonn 2009; S. 99–100 auch Göhlich, Michael; Liebau, Eckart, Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg. Thesen (2006); S. 12.

37 Vgl. Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg. Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart, Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg. (Hrsg.). Transkul-

radaption abendländischer Musiktradition³⁸ und -vermittlung im jüdischen Schulsystem des 19. Jahrhunderts eingehen zu können.³⁹ Ich spreche in diesem Zusammenhang auch von *Kulturusanzen*, denn mit der Übernahme christlich-deutscher Musizier- und Singpraxis in den (philanthropinistischen) Freischulgründungen jüdischer Gemeinden sollte lediglich dieser sicht- und hörbare Teilaspekt christlicher Kultur ins jüdische Milieu adaptiert werden, und zwar als ästhetische Gewohnheit oder Konvention, um im assimilationistischen Kontext gemeinsame musikalische Fundamente aufzubauen und weiterzuentwickeln, nicht lediglich zu übernehmen. Die Wandlung jüdischer Liturgie mit Gesängen des Kantors zur Orgelbegleitung, das Aufeinandertreffen jüdischer Kantilationspraxis und westeuropäischer Dur-Moll-Tonalität ist (bis heute übrigens) ein Beispiel für die transkulturelle Leistung des assimilierenden Judentums im 19. Jahrhundert. Denn gerade nicht die „Stilreinheit“ war oder ist das Zeichen kultureller Begegnung, sondern deren Vermischungsmoment.⁴⁰ Der Begriff *Transkulturalität* scheint mir daher im Folgenden gut geeignet zu sein, um die *deutsch-jüdische Symbiose* im Hinblick ihrer Ausprägung des durchaus transkulturell ausgerichteten Musikunterrichts angemessen als lebendigen Kulturaustausch zu beschreiben.

Auch wenn das Judentum als Religion es schaffte, seine Traditionen 1500 Jahre nach der Vertreibung aus Israel inhaltlich zu erhalten, so war es doch zu keiner Zeit gegen äußere Einflüsse gefeit, höchstens beharrlicher im Widerstand und selektiver in der Auswahl äußerer Einflüsse als das Christentum.

turalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa Verlag, Weinheim und München 2006; S. 185–194.

38 Statt den an sich unsinnigen Begriff „Abendland“ hier in ein Gegensatzpaar packen zu wollen, werde ich zukünftig von mitteleuropäischer Musiktradition sprechen und meine damit den dezidiert nicht-jüdischen Anteil derselben, der sich vom Spätmittelalter bis ins 18. Jahrhundert hinein anders entwickelte als die christliche Gesangspraxis. Vgl. Clausen, Bernd. Vielfalt (2009); S. 126–127.

39 Vgl. Clausen, Bernd. Transkulturelle Musikpädagogik (2009); S. 99.

40 Vgl. Welsch, Wolfgang. Transkulturalität (1994); S. 167–168.

II) GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

© 2026, Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG, Wiesbaden.

ISBN Print: 978-3-447-12440-9 – ISBN E-Book: 978-3-447-39727-8

This applies only to the original material. Use of content from other sources (e.g. images, photos, text excerpts) may require additional permission from the respective rights holders.

4 Christliche Bildungspraxis in Preußen zu Anfang des 19. Jahrhunderts

4.1 Reformstau und Niederlage: Preußen 1806

Ende des 18. Jahrhunderts war der allgemeine Bildungsstand trotz erheblicher durch die Aufklärung angestoßenen Diskussionen in Preußen auf einem sehr niedrigen Niveau verharrt. Obwohl Friedrich der Große in Preußen 1749 das *Generallandschulreglement* veröffentlicht hatte, war die Lage der Schulräumlichkeiten, Lehrergehälter oder Prüfungen des Lehrpersonals desolat. NEUGEBAUER berichtet in seiner ausführlichen Studie¹ mit Fokus auf dem 18. Jahrhundert von Visitationsreisen preußischer Schulräte in den Provinzen. In ihren Gutachten berichten sie über die katastrophale Lage der kaum eingehaltenen Bestimmungen auf dem Lande, da in den meisten Fällen Schulhalter und Lehrer von der Existenz des Reglements nichts wussten bzw. Gemeinden sich weigerten, dieses zu berücksichtigen.² So stellte schon BAUMGART fest, dass das *pädagogische Jahrhundert* eher ein Zeitalter programmatischer Diskussionen auf Verwaltungsebene im Herzen Berlins denn durchgreifender Schulreformen an der Basis war.³ Schon um die Jahrhundertwende hatte der preußischer Staatskanzler Heinrich Friedrich Karl vom und zum Stein (1757–1831) auf dringende Reformen hingewiesen, diese waren aber von der schwerfälligen Administration und dem König ungehört verpufft. Der preußische Minister Friedrich Leopold von Schrötter (1743–1815) hatte 1802 gefordert, die ganze Nation solle bessere Schulen besuchen und *gründlichere Kenntnisse* lernen.⁴ Geschehen war nichts und bis zur Niederlage gegen Napoleon 1806 wurden keine Schritte zur Optimierung eingeleitet.⁵

Mit dem Frieden von Tilsit 1807 kapitulierte nicht nur ein Monarch vor einem anderen, hier ging das Reich Friedrichs des Großen, die alte etablierte Ordnung, unter – zugunsten

-
- 1 Vgl. Neugebauer, Wolfgang. Schule und Absolutismus in Preussen. Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806. Veröffentlichung der historischen Kommission zu Berlin. Bd. 83. Walter de Gruyter, Berlin 1992; 14–18 als auch die vielen im Anhang abgedruckten Aktenstücke und Urkunden.
 - 2 Vgl. Heinemann, Klaus. Zur Geschichte des Lehrerseminars zu Soest. In: Köhn, Gerhard (Hrsg.). Soester Beiträge Bd. 42. Westfälische Verlagsbuchhandlung Mocker & Jahn, Soest 1982; S. 10–31, auch Baumgart, Franzjörg. Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990; S. 61–63.
 - 3 Baumgart, Franzjörg. Schulpolitik (1990); S. 28.
 - 4 Ibbeken, Rudolf. Preußen 1807–1813. Staat und Volk als Idee und in Wirklichkeit. Darstellung und Dokumentation. Grote Verlag, Köln 1970; S. 68.
 - 5 Baumgart, Franzjörg. Schulpolitik (1990); S. 31.

einer neuen, aufstrebenden Idee von Gleichheit und Toleranz.⁶ Der daraus resultierende Schock aller bisher bestimmenden Kräfte im Staat machte deutlich, dass einer längeren Unterwerfung unter die Franzosenherrschaft nur der totale Neubeginn, gleichsam von innen heraus, gegenüberstehen könne.⁷ Eine ganze Reihe preußischer Reformer verfolgte, gerade im Hinblick auf den Zusammenbruch des alten Reichs ein neues Konzept von Bildung für die Nation: Stein, Arndt, Fichte, Schleiermacher, Scharnhorst und Humboldt glaubten allesamt an den pädagogischen Einfluss auf die Erziehung eines neuen Menschen. Sie betrachteten die Erziehung des Menschen als Mittel zur Verwirklichung ihre Ziele, nämlich zur Menschheit, Persönlichkeit und schließlich zum Staatsbürger – in dieser Reihenfolge.⁸ Vor allem muss hier Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) als Philosoph und preußischer Erzieher Erwähnung finden und seine Bedeutung für die Pädagogik in Preußen gerade zur Zeit der französischen Besetzung beleuchtet werden: In seinen politischen „Reden an die deutsche Nation“ (1808) forderte er nämlich einen neuen Stellenwert der Pädagogik und Kindererziehung im Staat, die uns im Zusammenhang der Nationalbildung aufmerksam macht. Um nach dem politischen Zusammenbruch 1806 alle verbleibenden Ressourcen des durch Napoleon besiegten und am Abgrund stehenden preußischen Staates mobilisieren zu können, forcierten die nun liberalen politischen Kräfte den Schritt vom Untertan zum Staatsbürger, von der absolutistisch regierten Ständegesellschaft zur monarchisch, nach Gesetzen regierten Staatsbürgergesellschaft mit Hochdruck.⁹ Dies stellte eine bedeutende und nicht zu unterschätzende Wandlung zum Vorkriegsdenken dar: Hier der fleißige, vor allem unkritische Untertan, der seine Pflichten zuverlässig erfüllt; dort der aus Liebe zu seinem Heimatland handelnde, sich auf Gesetze und Recht stützende Bürger, der politisch interessiert Anteil an seiner Nation nimmt. Auch Teile des wohlhabenden und gebildeten Bürgertums sympathisierten mit den neuen Ideen von der Gleichheit der Stände und den dringenden Reformen.¹⁰ In einer königlichen Proklamation von 1808 stellte der preußische König Friedrich Wilhelm III. (1770–1840) einen neuen Erziehungsauftrag vor, der die religiös-moralische, intellektuelle und politische Vollkommenheit seiner Staatsbürger zur Maxime erhob.¹¹

4.1.1 Schritte des Neuanfangs: Die Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis

Der liberale Staatskanzler vom und zum Stein sympathisierte in seinen Reformforderungen mit den Ideen und der Pädagogik des Schweizer Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827), da er dessen Konzept von der „*Selbsttätigkeit des Geistes*“ schätzte.¹² Bei Steins Bildungsreformen schwangen immer auch *pädagogisch-politische* Grundgedanken mit.¹³ Grundsatz Pestalozzis Pädagogik war die frühe Förderung und Ausbildung persönlicher

6 Vgl. Ibbeken, Rudolf. Preußen (1970); S. 51–59.

7 Vgl. ebd. S. 51–59.

8 Vgl. ebd. S. 111.

9 Vgl. Koselleck, Reinhardt. Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791–1848. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975; S. 153–163.

10 Ibbeken, Rudolf. Preußen (1970); S. 61.

11 Baumgart, Franzjörg. Schulpolitik (1990); S. 35.

12 Ibbeken, Rudolf. Preußen (1970); S. 66.

13 Ebd. S. 88.

Gaben und Fähigkeiten der Kinder; eine Haltung, die im Sinne einer Art Nationalerziehungskonzept für alle preußischen Bürger nutzbar gemacht werden sollte.¹⁴ Allerdings empfahl nicht er, sondern der preußische General August Neidhart von Gneisenau (1760–1831)¹⁵ dem König das pädagogische Konzept Pestalozzis.¹⁶

Mit Pestalozzis Pädagogik war in jenen Jahren keine strenge pädagogische Schule bezeichnet, die in ein bestimmtes Regelwerk konkret zu fassen war. HEINEMANN trug 1982 die fünf wichtigsten Kriterien zusammen, um die *Pädagogik nach Pestalozzi* oder die *Pestalozzische Methode* deutlich zu machen.

1. Die Grundlagen jedes Unterrichts müssen Anschauung und Selbsttätigkeit sein.
2. Der Unterrichtsfortgang erfolgt vom Leichterem zum Schwierigeren.
3. Der Unterricht soll die verschiedenen Kräfte (Potentiale) des Menschen ausbilden, nämlich Kopf (Intellekt), Herz (Moral) und Hand (praktische Fähigkeiten).
4. Form, Zahl und Sprache sind die Grundlage allen kindlichen Erlernens.
5. Höchste Ziele der Bildung ist die Ausbildung individueller Persönlichkeit, religiöser Sittlichkeit und Nächstenliebe gegenüber den Schwachen.¹⁷

Nach dieser verkürzten Klärung wird es in der vorliegenden Arbeit einfacher fallen, sich auf den Schweizer Pädagogen berufende (jüdische) Reformer zu deuten und tatsächlich Pestalozzi als Wegbereiter dieser Bildungsziele und -methoden sowie didaktischen und pädagogischen Wege zu erkennen. An seinem Institut nahmen die Fächer „Singen“ und „Zeichnen“ immerhin 15 % des Gesamtumfanges des erteilten Unterrichts ein und rangierten damit noch vor „Religion“ 6 %, „Geographie“ 5 %, „Geschichte“ 2 % und „Naturgeschichte“ 1 %.¹⁸ Pestalozzi räumte der Musik allgemein einen hohen Stellenwert im Erziehungsprozess der Kinder ein, bekannte jedoch zugleich seine eigene Unfähigkeit auf dem Gebiet.¹⁹ In einem Atemzuge müssen daher die ihm verbundenen Musikpädagogen genannt werden, deren Leistung das gesamte musikerzieherische Programm des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reich prägte. Michael Traugott Pfeiffer (1771–1849) und Hans Georg Nägeli (1773–1836) verfassten gemeinsam mit Pestalozzi zwei Lehrwerke zur Gesangbil-

14 Vgl. Stübig, Heinz. Zwischen Reformzeit und Reichsgründung. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2012; S. 70–72.

15 Durch französische Gefangenschaft nach der Schlacht bei Jena und Auerstädt (14.10.1806) wurde August Wilhelm Neidhardt von Gneisenau (1760–1831), damals Adjutant des Prinzen August von Preußen (1779–1843), mit seinem Dienstherrn zusammen in Nancy, hernach in Soissons arretiert. Vor der Freilassung und Rückreise nach Preußen besuchten sie Madame de Staël auf Schloss Coppet am Genfer See und lernten den unweit lebenden und praktizierenden Pädagogen Pestalozzi kennen. Für dessen Erziehungstheorie hatte sich Gneisenau schon früher interessiert und diese flächendeckend für Preußen gefordert. Vgl. Stübig, Heinz. Clausewitz in Yverdon. Anmerkungen zu seinem Pestalozzi-Aufsatz. Marburg 2006; S. 440.

16 Siehe Stübig, Heinz. Reformzeit (2012); S. 76–79.

17 vgl. Heinemann, Klaus. Soest (1982); S. 34.

18 Tröhler, Daniel. Johann Heinrich Pestalozzi. Ebner & Spiegel, Ulm 2008; S. 77.

19 Schünemann, Georg. Geschichte der deutschen Schulmusik. Zweite durchgesehene Auflage. Fr. Kistner & C.F.W. Siegel, Leipzig 1931; S. 328.

dungslehre. Die zu Anfang ihrer „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen“ abgedruckten Subskribentennamen²⁰, die sich im gesamten deutschen Sprachraum finden, zeugen von der hohen Erwartung, die diesem Werk vorab entgegengebracht wurde.²¹ Es behandelt Rhythmik, Notenschrift, Taktarten, Kriterien zur Beurteilung der Kinderstimme, Strategien des vom Blattsingens, Akzidentien, Dynamik, Melodik, Intervalllehre, Gehörbildung, Wort-Ton-Beziehung, korrekte Aussprache, die Schule als „Kunstinstitut“, Sinnhaftigkeit und Form der Klavierbegleitung des Schulgesangs, Einführung der Mehrstimmigkeit, Notenbeispiele und Lieder.²² Mag man auch über die didaktische Reihenfolge, das atomistische Zergliedern und die Reduktion auf das sogenannte Elementare – den Einzelton – streiten, so steht ihre Bedeutung für systematischen und umfänglichen didaktisch aufbereiteten Musikunterricht des gesamten Jahrhunderts außer Zweifel.²³ Der Musikwissenschaftler Georg Schünemann (1884–1945), ein enger Mitarbeiter und Freund Leo Kestenbergs, widmete diesem Werke mehrere Seiten und fasste es bis heute gültig zusammen.²⁴ In Abstimmung mit Pestalozzi war der Grundkonsens der Autoren Nägeli und Pfeiffer die Erkenntnis, dass Musik ein *wichtiges allgemein-menschliches Bildungsmittel* sei, das humanistisch als wirksamstes Werkzeug im menschlichen Leben zu betrachten.²⁵

Erst da beginnt das Zeitalter der Musik, wo nicht bloß Repräsentanten die höhere Kunst ausüben – wo die höhere Kunst zum Gemeingut des Volkes, der Nation, ja der ganzen europäischen Zeitgenossenschaft geworden, wo die Menschheit selbst in das Element der Musik aufgenommen wird. Das wird nur möglich durch Beförderung des **Chorgesanges**.²⁶

Die Chormusik steht auch hier als Verwirklichungsmoment aller menschlichen Erziehung charakterisiert. Die Musik und der Gesang vor allem sprächen *vor dem Volk, mit dem Volk, für das Volk*. Dies alles, da die Tonkunst „*Nationalheiligtum*“ werden sollte.²⁷ NOLTE hat die für die Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts bestimmende Geisteshaltung deutlich herausgearbeitet, die vor allem von Anfang bis Mitte des Jahrhunderts in der Musik, hier

20 Ein Subskribent ist ein Käufer, der die Abnahme eines Buches noch vor seinem Erscheinen verbindlich zusagt und so Interesse bekundet. Dieses Vorabverkaufsverfahren wurde ab dem 17. Jahrhundert für Bücher angewandt, die auf dem freien Markt wegen ihres speziellen Inhalts wegen wenig Käufer erwarten ließ. So konnte der Autor im Voraus planen, ob sein Buch Interessenten und damit Käufer würde finden können. Die Pränumeration stellt dabei eine besondere Gestaltung der Subskription dar, da hierbei das Buch zusätzlich zur Bestellung im Voraus bezahlt werden musste, um dem Autor während der Abfassung den Lebensunterhalt zu sichern.

21 Nägeli, Hans Georg. *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen erste Hauptabtheilung der vollständigen und ausführlichen Gesangschule mit drey Beilagen ein-, zwey- und dreystimmiger Gesänge*. Zürich 1810; S. VI-X.

22 Siehe: Nägeli, Hans Georg. *Gesangbildungslehre* (1810)

23 Ehrenforth, Karl Heinrich. *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*. Schott Verlag, Mainz 2005; S. 335.

24 Schünemann, Georg. *Schulmusik* (1931); S. 294–311.

25 Ebd. S. 306.

26 Zitiert nach ebd. S. 306. Hervorhebung im Original.

27 Schünemann, Georg. *Schulmusik* (1931); S. 307. Hervorhebung im Original.

speziell dem (schulisch zu vermittelndem) Gesang, einen Garanten für Sittlichkeit, Gemütsbildung und die Entwicklung religiöser Gefühle der Jugend erblickte.²⁸

Im Gegensatz zu ANTWERPEN vertritt jedoch der Verfasser die These, dass diese Elementarmethode in Volksschulen keine realistische Verwirklichung fand, da – wie oben bereits angedeutet – die „Gesangbildungslehre“ für den praktischen Gebrauch, vor allem in dörflichen Strukturen und Volksschulen, zu detailliert und wenig praktisch war.²⁹ Schünemann selbst betonte vor 100 Jahren die *Übertreibungen* und *Einseitigkeiten*, das *Fehlen von spielerischen Elementen* und die *Unübersichtlichkeit* bei den unzähligen detaillierten Tonübungen. Ein Unterricht nach diesem Lehrbuche sei für die Kinder *zu trocken-pedantisch*.³⁰ Die Mängel des Nägelschen Lehrbuches sind gewichtig. Eigentlich für Kinder, ist es doch für Erwachsene geschrieben.³¹

4.1.2 Der Philanthropismus: Johann Bernhard Basedows Erziehungskonzept

Wie nachfolgend zu zeigen sein wird, orientierten sich sämtliche jüdische Reformschulen in Preußen und deren Gründer an dem von Johann Bernhard Basedows (1774–1793) in Dessau entwickelten Schulprojekts eines christlichen Philanthropins aus dem Jahre 1774. Diese pädagogische Richtung der Philanthropisten errichtete ihr neuerdachtes Erziehungskonzept auf drei Säulen:

1. Auflösung in der Unterscheidung [d.h. exklusiver Zuschreibung, R.H.] zwischen Religion und Nation,
2. Aufgabe körperlicher Züchtigung als legitimes Hilfsmittel und
3. Schaffung von Lernmotivation durch Anreize und Belohnung sowie einer allgemein kindgerechten, pädagogischen Ausrichtung des Unterrichtes.³²

Die letztgenannte Säule beinhaltete die Musikaffinität als einen wichtigen Charakter, deren Zusammenhang mit der Pädagogik hier kurz ausgeführt werden sollen: Neu waren bei Basedow sowohl die Verbindung von religiösen und praktischen (realistischen)³³ Fächern sowie die körperliche Gesundheit durch Leibesübungen. Hervorgehoben werden muss die konfessionsübergreifende Grundkonzeption der Schule, die Basedow schon in seiner Einladungsschrift zur ersten öffentlichen Prüfung erwähnte.³⁴ Kinder der reformierten,

28 Vgl. Nolte, Eckhard. Verständnis (1982); S. 74–100.

29 Antwerpen, Stella. Singen (2014); S. 45.

30 Schünemann, Georg. Schulmusik (1931); S. 309.

31 Paul, Heinz Otto. Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken, Saarbrücken 1973; S. 15.

32 Vgl. Simon, Ernst A.. Der pädagogische Philanthropismus und die jüdische Erziehung. Zuerst Hebräisch 1953, übersetzt von Uta Lohmann. In: Behm, Britta; Lohmann, Uta; Lohmann, Ingrid (Hrsg.). Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Waxmann Verlag, Münster 2002; S. 16.

33 Siehe dazu Rudowicz, Wolfgang. Die Entwicklung der realen Bildung in Deutschland vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des II. Weltkrieges. Die Blaue Eule, Essen 1992; S. 61–66.

34 Wie später zu beobachten sein wird, war eines der verbreiteten Kennzeichen philanthropinistischer Schulen öffentliche Prüfungen der Schüler, zu denen durch Einladungsschriften allgemein eingela-

lutherischen, katholischen, griechischen oder russischen Kirche sollten alle gemeinsam über allgemeingültige humanistische und christliche Grundsätze gebildet werden.³⁵ Die Pädagogen der Folgegeneration kamen zu dem Urteil, dass Basedows Werke

... katholischen, griechischen, protestantischen, menonitischen, jüdischen und naturalistischen Familien [...] im gleichen Grade brauchbar seien. Der Zweck der Erziehung muss sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann.³⁶

Der Pädagoge Hergang schreibt im selben Werk unter dem Stichwort „Juden“ einen überaus wohlwollenden Artikel, der sich jedoch nur auf die Emanzipationsbestrebungen im Bildungssektor bezieht. So heißt es am Ende in der 1847 erschienenen Schrift: *Der [christliche, R.H.] Lehrer soll Aufklärung verbreiten und Vorurteile entfernen. Nur auf diese Weise und durch die Erziehung der jüdischen Jugend im Geiste unserer Zeit ist es möglich eine wahre Emanzipation der jüdischen Glaubensgenossen herbeizuführen.*³⁷ Basedow bezog in seinen weiteren Werken ebenfalls Position für gemeinsame Glaubensinhalte in der Gebetstradition von *Juden, Mohammedanern und Christen*.³⁸

Das Philanthropin in Dessau entwickelte sich zu dem zentralen Orientierungspunkt zeitgenössischer pädagogischer Debatten und Erziehung, vor allem in Journalen der Zeit, die sich der Reform der Erziehung widmeten.³⁹ Ausdrücklich zählte Basedow schon Juden zu seiner Zielgruppe und thematisierte die ungerechte Behandlung von Juden im allgemeinen Schulbesuch.⁴⁰ Über Basedows musikalische Betätigung selbst berichtet, fast auf humoristische Weise, sein anfänglicher Bewunderer Johann Christian Meier (1732–1815) in seiner biographisch dargestellten Monographie. Über Basedow erfahren wir von ihm: *Sonst war er alsdann gewöhnlich ausserordentlich ernsthaft und besonders andächtig, devot und sogar bigot. Sehr ofte [sic!] hörte ich ihn zu der Zeit, wenn er erwachte, schon im Bette ein Lied aus seinem Gesangbuche singen.*⁴¹ Der Dessauer Philanthropinist attestierte der Musik in

den wurde.

35 Simon, Ernst A.. *Philanthropismus* (2002); S. 20.

36 Zitiert nach Hergang, Carl Gottlob. *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte für Lehrer an Volksschulen und anderen Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde des Pädagogik und des Schulwesens* bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Bd. 2. Verlag-Copmtoirs, Grimma 1847; S. 395–396.

37 Hergang, Carl Gottlob. *Real-Encyclopädie* (1847); S. 82. Hervorhebung im Original.

38 Simon, Ernst A.. *Philanthropismus* (2002); S. 21.

39 Schmitt, Hanno. *Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. In: *Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Hrsg.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Bd. 1. Juventa Verlag, Weinheim und München 1993; S. 154.

40 Seifert, Wolf Christoph (Hrsg.). *Christian Wilhelm Dohm. Über die bürgerliche Verbesserung der Juden*. Kritische und kommentierte Studienausgabe. Bd. 2. Wallstein Verlag, Göttingen 2015; S. 71.

41 Meier, Johann Christian. *Johann Bernhard Basedow's Leben, Charakter und Schriften unparteiisch dargestellt* beurtheilt von Johann Christian Meier. Zweiter Band. Benjamin Gottlob Hoffmann,

seinem Bildungskonzept und -verständnis einen hohen Stellenwert. In seinem umfangreichen Elementarwerk widmete er den Musikinstrumenten einen eigenen Kupferstich und führte in dem dazugehörigen Text Elemente der Musiktheorie sowie der Formenlehre an.⁴² So schrieb er:

[Die Musik, R.H.] biete unserm natürlichen Geschmacke an Schönheit und Harmonie viele Vergnügungen an, besonders, wenn wir uns in der Jugend bemüht haben, wenigstens etwas von den Regeln dieser Künste zu wissen. Also nimm die Gelegenheit dazu wahr, diesen Genuß sowohl vorzubereiten, als wirklich zu haben.⁴³

Schon der Geschmacks- und Herzensbildung wegen gehöre die Musik in den philanthropinistischen Erziehungsplan.⁴⁴ Karl Friedrich Bahrdt (1740–1792), Gründer und Leiter eines eigenen Philanthropins und selbst Schüler Basedows, bemerkte 1778:

Den ganzen Tag ertönt bey uns Musik und Gesang, alle unsere Schüler müssen irgendein Instrument, Violine, Klavier, Baß oder etwas erlernen, oder aufs wenigste die Singstunde besuchen. Und wer nicht kunstmäßig singen lernen will, muß wenigstens den Lektionen beywohnen, wo die Melodien unsrer philanthropischen Lieder gelehrt werden.⁴⁵

Über den Gesangunterricht weit hinausragend waren es die Philanthropinisten, die Instrumentalunterricht in größerem Stil an den Schulen einführten. Kammermusikgruppen und Schulorchester entstanden, die Konzerte und Vortragsreisen gestalteten, aber auch Feiern und Festlichkeiten der Schule umrahmten. Auch theoretische Einführung in die Musik fand als fester Bestandteil des Gesangunterrichts statt und sollte das Musikverständnis der Schüler erweitern.⁴⁶

Aber mindestens genauso wichtig in diesem Zusammenhang, nämlich hinsichtlich der Musik- und Gesangserziehung in jüdischen Reformschulen Preußens, sind die in den Philanthropingründungen der Zeit geübte religiöse Toleranz und das neue Andachts- und Gottesdienstverständnis. Für Letzteres wurden eigene Gottesdienstformate erfunden, gemeinsame Feiern in Schulzimmern durchgeführt und eine neue Andachtskultur erprobt, die *gottesdienstliche Empfindung* versprach.⁴⁷ Dort wird im *Dessauer Philanthropinum* gesungen und gepredigt, bald im Wechsel mit Liturgen und Chor, bald mit Ansprache und ein-

Hamburg 1792; S. 170.

42 Vgl. Basedow, Johann Bernhard. Das Basedowsische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. Bd. 2. Siegfried Lebrecht Crusius, Leipzig 1785; S. 434–440.

43 Zitiert nach Schünemann, Georg. Schulmusik (1931); S. 257–258.

44 Ebd. S. 258.

45 Zitiert nach ebd. S. 259.

46 Nolte, Eckhard. Schlaglichter zur Geschichte des schulischen Musikunterrichts in der Neuzeit. In: Liedtke, Max (Hrsg.). Musik und Musikunterricht. Geschichte – Gegenwart – Zukunft. Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen. Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums und zum Schulmuseum Nürnberg. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2000; S. 202.

47 Schünemann, Georg. Schulmusik (1931); S. 260.

heitlichen, erzieherischen Grundthema.⁴⁸ Man richtete in vielen Instituten einen eigenen festlichen Betsaal ein, wo *philanthropische Gesänge nach Kirchenmelodien* gesungen werden, nach Basedows Rat mit einer *Harfe oder ein[em] Musikinstrument zur Begleitung*.⁴⁹ Die teilweise von Basedow selbst verfassten Lieder waren eher überkonfessionell verfasst und huldigten keinem konkreten Religionsbekenntnis.⁵⁰

1781 wird Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) im Dessauer Philanthropin Prediger und Vorsteher der liturgischen Feiern im dortigen Betsaal. Er kritisierte die überkommene alte Liturgie der evangelischen Kirche und forderte eine inhaltliche Modernisierung, da er *viele sehr auffallende Fehler in der Liturgie, dadurch das Gute mehr behindert als befördert wird, [...] rügen* müsse.⁵¹ Er bemühte sich in dem neuen Format die ihm möglichs-te Vollkommenheit der Andacht anzustreben.⁵² Auch musikalisch äußerte sich Salzmann recht ausführlich:

Ein zur öffentlichen Gottesverehrung bestimmtes Gesangbuch sollte billig eine Sammlung der auserlesensten Lieder seyn, in welche die gemeinüzigsten Wahrheiten auf die gefälligste, eindringenste Art verwebet wären. [...] Aus dem selben Grunde [...] wünsche ich auch ununterbrochen lange Gesänge aus den öffentlichen Gottesverehrungen weg.⁵³

Obwohl er selbst kein Komponist war, wagte er sich selbstbewusst *in ein ganz fremdes Feld* und fährt fort, die Musik müsse passend zu der Predigt und den Gebeten mit den vorgetragenen Themen *Beziehung haben. Sie muss das, was der Gesang wirken soll, in einem etwas höhern Grade thun. Unangenehme Disharmonien* entstünden überall dort, wo dies nicht der Fall sei. Der Prediger täte gut daran, sich eine Musik zu wählen, die *die vorgetragene Wahrheit durch angenehme Empfindung zu den Herzen der Versammlung leite*.⁵⁴ Dass Salzmann ein sehr freundschaftliches Verhältnis zu Juden und damit eine äußerst tolerante Lehre seinen Schülern mit auf den Weg gab, beweist sein Kapitel „Etwas von Juden“ in seinen Reisebeschreibungen aus den Jahren 1784/1786, die mit dem Satz enden: *Aber das wollen wir doch thun, daß, so oft wir einen Juden sehen, wir uns erinnern: das ist auch ein Kind Gottes, das ist auch mein Bruder; wir wollen sie deswegen nie beleidigen, sondern ihnen dienen, wo wir können*.⁵⁵ Nachdem er selbst 1784 ein Philanthropin in Schnepfenthal gegründet hatte, führte er mit seinen Schülern bewusst Exkursionen in Gottesdienste anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften durch. Eine durch gelebte Praxis eingeübte

48 Ebd. S. 259.

49 Vgl. ebd. S. 259–260.

50 Vgl. ebd. S. 263–264.

51 Salzmann, Christian Gotthilf. Gottesverehrungen gehalten im Betsaale des Dessauischen Philanthropins. Bd. 1. Frankfurt und Leipzig, 1783; S. VI.

52 Salzmann, Christian Gotthilf. Gottesverehrungen gehalten im Betsaale des Dessauischen Philanthropins. Bd. 2. Frankfurt und Leipzig, 1783; S. XIV.

53 Zitiert nach Salzmann, Christian Gotthilf. Gottesverehrungen. Bd. 1 (1783); S. XXII.

54 Alle Zitate ebd. S. XXV–XXVII.

55 Salzmann, Christian Gotthilf. Reisen der Salzmannschen Zöglinge. Bd. 1. Siegfried Lebrecht Crusius, Leipzig o. J.; S. 37.

Toleranz sollte internalisiert werden, indem Salzmann sie *gar zu gern die verschiedenen Beschäftigungen der Menschen, und ihre Weise, Gott zu verehren sehen* ließ.⁵⁶ Mit den meist protestantischen Schülern nahm er an katholischen Messen teil und besuchte sogar Synagogen. *Mit bedecktem Haupte* gingen er und seine Adepten in *die gottesdienstlichen Versammlungen der Juden und betrugten [...] [sich, R.H] da sittsam*.⁵⁷

Basedow suchte schon früh den Kontakt mit dem jüdischen Philosophen und Bildungsbürger Moses Mendelssohn (1729–1786). 1768 richtete er einen ersten Brief an ihn und bat um dessen Unterstützung für die Gründung eines Philanthropins in Dessau. Basedow hoffte, dass jüdische Eltern ihn bei der Gründung eines solchen Lehrinstituts unterstützen würden. Erneut 1771 schrieb Basedow mit demselben Ansinnen an Mendelssohn, der sich den Ideen Basedows gegenüber interessiert zeigte.⁵⁸ 1776, zwei Jahre nach der Eröffnung in Dessau, besuchte Mendelssohn das neugegründete Philanthropin dort, welches sicherlich in pädagogischer Hinsicht Pate für die Gründung der *Jüdischen Freyschule* in Berlin durch David Friedländer und Daniel Itzig 1778 stand.⁵⁹ Ebenfalls 1776, nach einer durch den Pädagogen Joachim Heinrich Campe (1746–1818) bei Mendelssohn vorgebrachten Bitte um Unterstützung, veröffentlichte Aaron Wessely (1740–1812) eine hebräische Schrift in Berlin und warb bei seinen Glaubensgenossen um Unterstützung der geplanten Bildungsinstitution.⁶⁰ Wessely sandte seinen eigenen Sohn Carl Bernhard Wessely (1768–1826) auf die neue Schule Basedows.⁶¹ Der Freund Mendelssohns und Verfasser des Traktates „Über die bürgerliche Verbesserung der Juden“ von 1781, Christian Wilhelm von Dohm (1751–1820), war in jungen Jahren selbst Sekretär Basedows in Dessau gewesen und blieb Zeit seines Lebens Anhänger seiner Erziehungsgrundsätze.⁶²

56 Ebd. S. 79.

57 Ebd. 81.

58 Vgl. Behm, Britta L.: Moses Mendelssohn und die Transformation der jüdischen Erziehung in Berlin. Eine bildungsgeschichtliche Analyse zur jüdischen Aufklärung im 18. Jahrhundert. Waxmann Verlag, Münster 2002; S. 176–186.

59 David Friedländer und Daniel Itzig waren Philanthropen und Philanthropinisten zugleich. Philanthropen, weil sie ihre finanziellen Mittel uneigennützig für den Aufbau und die Entwicklung der Schule großzügig verwandten. Philanthropinisten, weil sie den Idealen des Philanthropinismus anhängen (siehe dazu Kap. 8.3.).

60 Aaron Wessely war ein Schüler Moses Mendelssohns und beeinflusste die jüdische Erziehungsdebatte außerordentlich durch sein Sendschreiben „Worte der Wahrheit und des Friedens“ 1782 (siehe dazu Kap. 8.3.).

61 Vgl. Schmitt, Hanno. Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Bad Heilbrunn 2007; S. 268–269.

62 Schmitt, Hanno. Vernunft (2007); S. 266.

4.2 Der Neuhumanismus als Bildungsweg und Erziehungskonzept

4.2.1 Die deutsche „Kulturnation“

Deutschland war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kein einheitlicher Nationalstaat. Die bereits betrachteten Jahre zwischen 1806 und 1813 bildeten gleichsam die Geburtsjahre der nationalen Bewegung einer intellektuellen Elite, die verschiedene Konzepte zur Fassung des Begriffs „Nation“ propagierte. Gerade die Übergriffe Napoleons auf Deutschlands souveräne Teilstaaten sowie deren unterschiedliche Positionierung zu Napoleon zeigten die innere politische Zerrissenheit Deutschlands auf. Friedrich Schiller formulierte die Chance dieser Situation: *Die deutsche Würde ist eine sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, der von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist; [...] indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet.*⁶³ Diese fehlende Existenz einer einheitlichen *Staatsnation* begünstigte im Gegenzug die Herausbildung einer deutschen *Kulturnation*.⁶⁴ Ein so entstehender deutscher Kulturpatriotismus legte den Grundstein für eine Identitätskonstruktion, beruhend auf kulturellen Charakteristika, da die politischen Gemeinsamkeiten aufgrund der Zerschlagung Preußens in weite Ferne rückten.⁶⁵ Dieser Aufschwung deutscher Philosophie und Literatur während des 18. Jahrhunderts sowie die (Auto)Stilisierung der Deutschen zum Volk der „Dichter und Denker“ ließen das intellektuelle deutsche Bürgertum eine Art Bildungspatriotismus empfinden. Obwohl die herbe militärische Niederlage gegen Napoleon die eigene staatliche Kraftlosigkeit aufgezeigt hatte, *in puncto Geistesgaben fühlte man sich überlegen.*⁶⁶

Der Berliner Pfarrer und spätere Oberkonsistorialrat Johann Friedrich Zöllner (1753–1804) entwickelte Kriterien, die einen Nationalgeist beleben und fördern sollten, wie er ihn verstand. Nicht nur einmal lässt Zöllner den Leser merken, dass Juden im Unterschied zu christlichen Schülern außerhalb seines Systems stehen:

Es muss durchaus bei den Volksschulen nicht eher von katholischen, lutherischen, reformierten Schulen die Rede seyn; die Schule muß **allen** Parteien offenstehen; höchstens würde mit den Juden da eine Ausnahme zu machen seyn, wo sie sich nicht der allgemeinen Schulordnung unterwerfen wollen.⁶⁷

Seiner Ansicht nach bedurfte es zur Teilhabe an einer Nation gemeinsamer Abstammung sowie Sprache und geteilter Bräuche samt Sitten und Denkweisen.⁶⁸ Die (deutsche) Spra-

63 Friedrich Schiller, zitiert nach Ibbeken, Rudolf. Preußen (1970); S. 22–23.

64 Lässig, Simone. Wege (2004); S. 93.

65 Vgl. Kleinschmidt, Melanie. Der hebräische Kunstgeschmack. Lüge und Wahrhaftigkeit in der deutsch-jüdischen Musikkultur. Böhlau Verlag, Köln 2015; S. 94–98.

66 Rittner, Matthias. Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2012; S. 94–95.

67 Zitiert nach Zöllner, Johann Friedrich. Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die königl. Preussischen Staaten. Realschulbuchhandlung, Berlin 1804; S. 253.

68 Vgl. Zöllner, Johann Friedrich. Ideen (1804); S. 196–199 auch Hinz, Renate. Pestalozzi und Preußen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preußischen Reformzeit (1806/07–1812/13). In:

che spielte in Zöllners Idee eine gewichtige Rolle, um die Nation zu definieren und in ihr einen gewissen „*Nationalgeist*“ zu entwickeln. Seine Ideen gelten als frühes Beispiel der Pestalozzirezeption in Preußen.⁶⁹ Da vor allem die Sprache bis ins 19. Jahrhundert hinein ein die Juden von ihrer Umgebung unterscheidendes Merkmal war, war diese Grundkonzeption der Nationalerziehung dasjenige Element, das bei einer flächendeckenden Umsetzung am ehesten eine augenfällige Gleichheit mit den Christen versprach und wohl auch am zügigsten umgesetzt werden konnte.⁷⁰ Da die Sprache eines Volkes auch immanent mit dessen Kulturentwicklung und dessen ästhetischer Musikbetrachtung und -ausübung verbunden ist, stellte sie ein unumgängliches Vehikel dar, um Kultur und Kunst authentisch ausüben zu können.⁷¹ Die von der Aufklärungspädagogik erhobene Maxime gesellschaftlicher Brauchbarkeit und Nützlichkeit für den Staat wurde durch die neuhumanistische Pädagogik verdrängt. Stattdessen wurde die Idee einer *allgemeinen Menschenbildung* forciert, die jedem Kinde gleich welchen Standes dieselben Begriffe, Kenntnisse, Werte und Handlungsorientierungen vermitteln müsse.⁷²

Der Neuhumanismus war eine der tragenden Säulen des modernen, aufgeklärt pädagogischen Denkens der Zeit und sollte das Denken jüdischer Reformschulen prägen. Humboldt, Schiller und Fichte, dessen prominenteste Vertreter diese drei waren, standen im intensiven persönlichen Austausch miteinander. Ihre Schriften und ihre Philosophie, die wie REISS feststellte die *Vernunft im Kampfe* beschwor, beeinflussten einander sowie eine ganze Generation junger Intellektueller.⁷³ Diese drei Denker formten, mit individuellen Eigenheiten, die Grundzüge des Neuhumanismus, der die innere Bildung und den Charakter des Menschen vor alle utilitaristischen Interessen stellte.⁷⁴ So ist Humboldts bekanntes Zitat zu deuten, wenn er als oberste Maxime einer staatlichen Erziehung forderte: *Alle Schulen [...] müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken.*⁷⁵

4.2.2 Kosmopolitismus und Nationalismus: Johann Gottlieb Fichtes „Deutschtum“

Die Auseinandersetzung über Erziehung in Preußen zur Zeit der Napoleonischen Besetzung kommt nicht umhin, den Philosophen Johann Gottlieb Fichte und seine während der napoleonischen Besetzung verfassten Reden „An die deutsche Nation“ von 1807 zu rezipieren.⁷⁶ Gerade sie nahmen in dieser historisch bedeutenden Stunde eindeutig Stellung

Scarbath, Horst (Hrsg.). Pädagogische Versuche. Bd. 17. Haag & Herchen Verlag, Frankfurt a. Main 1991; S. 145.

69 Neugebauer, Wolfgang. Elementarschulwesen (1992); S. 26

70 Vgl. Freund, Susanne. Bildungsgeschichte (1997); S. 87–88.

71 Vgl. Kleinschmidt, Melanie. Kunstgeschmack (2015); S. 103–104.

72 Vgl. Baumgart, Franzjörg. Schulpolitik (1990); S. 38–39.

73 Vgl. Reiß, Stefan. Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ oder: Vom Ich zum Wir. In: Münkler, Herfried (Hrsg.). Politische Ideen. Bd. 19. Akademie Verlag, Berlin 2006; S. 173–174.

74 Reiß, Stefan. Vom ich zum Wir (2006); S. 174.

75 Humboldt, Wilhelm von. Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.). Wilhelm von Humboldt. Werke in Fünf Bänden. Bd. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Cotta Verlag, Stuttgart 1964; S. 188.

76 Dass Fichte trotz seiner 1793 getätigten Aussage in den „Beiträgen zur Berechtigung der Urtheile des Publicums über die französische Revolution“ kein Vordenker des Antisemitismus oder rassistischen Welt-

zu Themen wie Erziehung, Kunst als auch dem Judentum. Nach seinem frühen Tode erfuhren gerade diese Kernthemen in vielen Lagern Fürsprache und Nachahmer. JEISMANN nennt sie im Hinblick auf die Konzeption einer Nationalerziehung die *genialsten und radikalsten dieser Pläne*.⁷⁷ Fichtes Konzept einer Nationalerziehung forderte nicht weniger als eine drastische Zäsur der Bildungsgeschichte: [...] *Mit Einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Daseyn zu erhalten, in Vorschlag bringe*.⁷⁸

Das eigentliche Wesen der in Vorschlag gebrachten neuen Erziehung [...] bestand darin, dass sie die besonnene und sichere Kunst sey, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden. Zu reiner Sittlichkeit, sagte ich; die Sittlichkeit, zu der sie erziehet, stehet als ein erstes, unabhängiges und selbstständiges da, das aus sich selber lebet sein eigenes Leben; [...].⁷⁹

Im Zentrum der Erziehungsphilosophie Fichtes steht die Erziehung zu einer *freien Persönlichkeit*.⁸⁰ Er erblickte in einer neuen, erst noch zu erziehenden Generation die alleinige Lösung des nationalen Problems. *Die Rettung besteht in der Bildung der Nation*, und dazu zählte er besonders die Sprache, die im Kulturzusammenhang eine Einheit zu schaffen vermochte.⁸¹ Aber genauso erwartete er durch eine nationale Erziehung eine „Deutschwerdung“ von allen Bewohnern Deutschlands, egal welcher Religion oder Kultur sie bisher angehörten, so sie es denn wollten.⁸² Das heißt, auch die vermeintlich „germanischen“ Deutschen hatten ihr „Deutschtum“ erst noch zu entwickeln und zu kultivieren. In seiner nationalen Überhöhung kam er zu dem Schluss, dass ein solch gebildetes deutsches Volk als einziges die nötige geistige Reife habe, Neues zum Wohle aller hervorzubringen, auch und gerade in pädagogischer Perspektive. Er benannte das daraus resultierende notwendige „*Sichselbstmachen*“, was die eigentliche Bestimmung des Menschengeschlechts auf der Erde sei.⁸³ Fichte war aber kein Rassist, der – wenn auch später durch den Nationalsozialismus missbraucht und zum Vordenker einer rassistischen Theorie stilisiert – keine Ab-

anschauung betrachtet werden darf, beweist BECKER auf klare und stichhaltige Weise. Siehe Becker, Hans-Joachim. Fichtes Idee der Nation und das Judentum. Den vergessenen Generationen der jüdischen Fichte-Rezeption. In: Girndt, Helmut; Hammacher, Klaus; Janke, Wolfgang; Schrader, Wolfgang H. (Hrsg.). Fichte-Studien-Supplementa. Bd. 14. Editions Rodopi B.V., Amsterdam 2000; S. 66–71, 83–85 u. 85–96.

77 Jeismann, Karl-Ernst. Nationalerziehung, Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform 1806–1815. In: Jacobmeyer, Wolfgang; Kosthorst, Erich (Hrsg.). Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1985; S. 97.

78 Zitiert nach Reiß, Stefan. Vom ich zum Wir (2006); S. 170.

79 Zitiert nach Fichte, Johann Gottlieb. Reden an die deutsche Nation. Realschulbuchhandlung, Berlin 1808, S. 81.

80 Schröder-Amtrup, Karsten. J. G. Fichte. Leben und Lehre. Ein Beitrag zur Aktualisierung seines Denkens und Glaubens. In: Philosophische Schriften. Bd. 77. Duncker & Humblot, Berlin 2012; S. 75.

81 Ibbeken, Rudolf. Preußen (1970); S. 174–181, Zitat: S. 178.

82 Reiß, Stefan. Vom ich (2006); S. 170.

83 Schröder-Amtrup, Karsten. Fichte (2012); S. 75–76.