

Schilling-Sandvoss, Katharina

Laßt den Musikus doch selbst sprechen! Progressive Ansätze in der Musikpädagogik des beginnenden 19. Jahrhunderts dargestellt am Beispiel Carl Gottlieb Horstigs

Hörmann, Stefan [Hrsg.]; Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Pfeffer, Martin [Hrsg.]: In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - Bruxelles - New York - Oxford - Wien : Peter Lang 2003, S. 133-148



Quellenangabe/ Reference:

Schilling-Sandvoss, Katharina: Laßt den Musikus doch selbst sprechen! Progressive Ansätze in der Musikpädagogik des beginnenden 19. Jahrhunderts dargestellt am Beispiel Carl Gottlieb Horstigs - In: Hörmann, Stefan [Hrsg.]; Hofmann, Bernhard [Hrsg.]; Pfeffer, Martin [Hrsg.]: In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - Bruxelles - New York - Oxford - Wien : Peter Lang 2003, S. 133-148 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255231 - DOI: 10.25656/01:25523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255231>

<https://doi.org/10.25656/01:25523>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

In Sachen Musikpädagogik

Aspekte und Positionen

**Festschrift für Eckhard Nolte
zum 60. Geburtstag**

Herausgegeben von
Stefan Hörmann, Bernhard Hofmann
und Martin Pfeffer



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Aspekte historischer Musikpädagogik

MARTIN PFEFFER

Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik	15
---	----

LENZ MEIEROTT

Zur musikalischen Ausbildung der Volksschullehrer im Hochstift Würzburg und im bayerischen Untermainkreis 1770-1840	35
--	----

REINHOLD WEYER

„... ihr Gesang ist immer noch sehr mißtönend und schreiend, und beleidigt darum das Ohr.“ Gesangunterricht an den kurmärkischen Elementarschulen im Jahre 1814/15 im Spiegel von Visitationsberichten	49
---	----

BERNHARD HOFMANN

„ <i>Ainsi, le premier cuistre venu s'intitule <u>professeur</u></i> “ Musikpädagogische Reformen zu Beginn des 20. Jh. und Franz Liszt	77
--	----

CORNELIA BECK-KAPPAN

Auswirkungen geschlechterpolarisierender Musikerziehung in der Jugendmusikbewegung auf die Musikausübung in der Hitler-Jugend	91
--	----

MICHAEL KUGLER

Motion, Perkussion, Improvisation Orffs Elementare Musik und ihre musikanthropologischen Grundlagen	109
---	-----

KATHARINA SCHILLING-SANDVOSS

Laßt den Musiker doch selbst sprechen!

Progressive Ansätze in der Musikpädagogik des beginnenden

19. Jahrhunderts dargestellt am Beispiel Carl Gottlieb Horstigs 133

FRIEDHELM BRUSNIAK

„Ein aufstrebendes, originelles Künstler-Talent“

Zur Wiederentdeckung des Max-Reger-Schülers

Albin Weinland (1889-1918) 149

ELISABETH SEIPPEL

„Wie dem Volke und den Volksschülern durch die Kunst
am besten zu dienen sei“

Richard Barth und die künstlerische musikalische Volksbildung 173

URSULA ECKART-BÄCKER

Friedrich Rabenschlag

Der Chorgesang als Lebensaufgabe 211

Positionen aktueller Musikvermittlung

STEFAN HÖRMANN

Was bedeutet eigentlich „Musikdidaktik“?

Reflexionen zum neu gefassten Begriffsverständnis Eckhard Noltes 229

RUDOLF-DIETER KRAEMER

Im Dickicht der Begriffe: „Kompetenz“ 249

JOSEF FENNINGER

Konzepte musikalischer Identität

Zum Identitätstopos in musikalischen Erziehungsmodellen 261

WILFRIED GRUHN

Neues Lernen – Neue Schule

Brauchen wir eine neue Orientierung für den Musikunterricht? 285

ULRICH GÜNTHER	
„Klangfarbe“ als Unterrichtsthema	299
KARL-HEINZ REINFANDT	
... <i>nur durch Töne Sagbares:</i>	
Zur Vermittlung der Wahrheit von Anton Weberns	
<i>Sechs Stücke für Orchester op. 6</i>	317
HERMANN GROSSE-JÄGER	
„Die Erziehung der Jugend zum Verständnis der Kunst“	
Über das schwierige Verhältnis der Musikpädagogik zum	
öffentlichen Musikleben	329
GÜNTHER NOLL	
Musikpädagogische Implikationen der Musikalischen Volkskunde	
Anmerkungen zu einem interdisziplinären Feld	355
GABRIELE PUFFER	
Schulmusik(er) in der Krise?	
Anmerkungen zum Verhältnis zwischen wissenschaftlicher	385
Musikpädagogik und Unterrichtspraxis	
DIEMUT ANNA KÖHLER	
Gehörbildung zwischen Tradition und Innovation	399
HERMANN J. KAISER	
Musiklehrausbildung vor Bachelor und Master	
Ein institutionstheoretischer Rückblick	427
 Anhang	
Publikationen von Eckhard Nolte (Auswahl)	439

Laßt den Musikus doch selbst sprechen!

**Progressive Ansätze in der Musikpädagogik des beginnenden
19. Jahrhunderts dargestellt am Beispiel Carl Gottlieb Horstigs**

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts beginnt ein Gedankenaustausch über Voraussetzungen, Ausprägungen, Möglichkeiten und Ziele musikalischer Bildung und Unterweisung, der weitgehend in der *Allgemeinen musikalischen Zeitung* geführt wird und in seinen Fragestellungen und Ausprägungen weit über bisherige Ansätze hinausgeht. Einer der Protagonisten – neben C. F. Michaelis – ist Carl Gottlieb Horstig, der der Musikpädagogik seiner Zeit wesentliche Impulse und Anregungen verleiht. Ein Gesamtbild seines – wenngleich übersichtlichen – musikpädagogischen Wirkens steht allerdings bisher aus, möglicherweise weil die Beschäftigung mit musikpädagogischen Themen nur ein Nebenprodukt seiner eigentlichen beruflichen Tätigkeit bildete.

Carl Gottlieb Horstig – von Hause aus Theologe – war eine auf vielen wissenschaftlichen und künstlerischen Gebieten interessierte und versierte Persönlichkeit. Musikalische Studien betrieb er u. a. als Schüler Johann Adam Hillers, später pflegte er den Austausch mit dem in Bückeburg wirkenden Bachsohn Johann Christoph Friedrich.

Seine pädagogischen und musikpädagogischen Ausführungen sind geprägt von philanthropischem Gedankengut. Horstig war gut bekannt mit Johann Heinrich Campe, in dessen verschiedenen Journalen er regelmäßig Aufsätze veröffentlichte und der als Fürsprecher dazu beitrug, dass Horstig als Konsistorialrat nach Bückeburg berufen wurde.¹

Sein pädagogisches und musikpädagogisches Schrifttum entsteht hauptsächlich in dieser Bückeburger Zeit (1792-1805), der Zeit der Geburt und Kindheit

1 Vgl. Graewe 1974, 24.

seiner eigenen Kinder,² die wohl als Anreger und Auslöser der verstärkten Beschäftigung mit pädagogischen Themen gelten können.

Musik im Leben des Kleinkindes

Horstigs musikpädagogisches Schaffen ist nicht systematisch angelegt, sondern eher im Sinne der *privaten Gelehrtenstubenerziehung*³ zu sehen. Gleichwohl deckt er aber alle Bereiche musikpädagogischen Handelns von der Kleinkindpädagogik bis zur Erwachsenenbildung ab.

Schon die frühesten Kinderjahre will er mit seiner Liedersammlung *Kinderlieder und Melodien* in ihren musikalischen Äußerungen unterstützen. In seiner Vorrede erwähnt er, dass es noch an Liedern fehle, *die recht eigentlich und ausschließlich für Kinder bestimmt wären*,⁴ eine merkwürdig anmutende Anmerkung angesichts der zahlreichen Liederbücher und -sammlungen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, beginnend mit den Kinderliedern J. A. Scheibes und J. A. Hillers. Verständlich wird diese Auffassung jedoch, wenn man die strengen Prinzipien Horstigs berücksichtigt.

In seinem Vorwort geht er auf die musikalische Entwicklung des Kindes ein, ein Novum in der Kinderliedliteratur. Er erwähnt die Reaktion des Säuglings auf die Menschenstimme, seine Empfänglichkeit *für den Reiz der Töne* schon von Geburt an.⁵ Der Reaktion auf Töne folgen bald die ersten musikalischen Äußerungen. Diese erste musikalische Betätigung solle nicht durch die Eltern gestört werden, da sich in ihr die Natur ausdrücke, der man nicht die Gelegenheit versagen dürfe, die mannigfaltigen Kräfte und Fähigkeiten des Menschen zu entwickeln.⁶

Die Bedeutung der ersten Lieder wird allein durch die von Horstig angenommene Tatsache der frühen musikalischen Empfänglichkeit und die Möglichkeit, die musikalische Tätigkeit des Kindes anzuregen, nahegelegt. Entscheidend kommt für ihn allerdings noch ein weiterer Gedanke hinzu: Die ersten musikalischen Eindrücke sind wesentlich für die gesamte musikalische Entwicklung, sie sind prägend für das ganze Leben. Aus dieser Bedeutung leitet er seine Kriterien und Anforderungen an die Melodien der Kinderlieder ab: *Frühzeitig genug*

2 Horstig hatte 8 Kinder, sein ältester Sohn Eduard wurde 1795 geboren. Vgl. Graewe 1974, 39.

3 Sowa 1973, 7.

4 Horstig 1798a, 3.

5 Vgl. ebd., 3/4.

6 Ebd., 5/6.

*lehrte mich die Erfahrung, daß die ersten Melodien den Kindern unvergeßlich sind. Aber sie lehrte mich auch ebenso frühzeitig, daß die erste Folge von Tönen, die man den Kindern vorsingt, beynahe die ganze Grundlage der nachherigen Entwicklung ihres melodischen und harmonischen Gefühls ausmachen, und daß es aus dem Grunde keine Sache von geringer Bedeutung sey, ob den Kindern gleich anfänglich reine, fehlerfreye, angenehme und schöne Melodien vorgesungen werden, oder nicht? ob diese Melodien dem Ohre der Kinder verständlich sind, oder nicht? ob sie ihnen die Möglichkeit, dergleichen Töne nachzuahmen, erleichtern, oder nicht?*⁷

In seiner Argumentation geht Horstig damit – vor allem in der konkreten Rücksichtnahme auf die musikalischen Fähigkeiten der Kinder – weit über die bisherigen Liedersammlungen hinaus, die den Schwerpunkt ihrer erzieherischen Bemühungen vor allem auf den Text setzen und weniger die musikalische, als die moralische Bildung der Kinder beabsichtigen.⁸

Die Lieder sind entsprechend den Ansichten Horstigs zur frühen musikalischen Empfänglichkeit sowohl für Erwachsene zum Vorsingen, als auch für Kinder bestimmt. Den Erwachsenen legt er die Situationsbezogenheit der Lieder ans Herz. Er gibt den Rat, die Auswahl der Lieder immer nach Beschaffenheit der Umstände zu treffen. Neu ist dabei die Aufforderung, die Lieder ihrem Inhalt entsprechend mit Mimik (*Minen*), Gebärden oder Bewegungen zu begleiten,⁹ es entsteht eine erste einfache Form des Spielliedes.

Die Texte und Melodien der meisten Lieder stammen von Horstig selbst. Er legt besonderen Nachdruck darauf, dass fast jedes Lied eine wirkliche Szene aus der Kinderwelt seiner Familie darstellt und dokumentiert dies durch das Einbeziehen von Melodien und Liedern, die er der Kinderfrau oder seiner Frau ablauscht. Auch sein zweijähriger Sohn wird als Urheber eines der Lieder eingebunden.

Gezielte musikalische Bildung für das Vorschulkind

Nicht nur das Singen betreffend, sondern grundsätzlich ist Horstig davon überzeugt, dass eine Anregung der Kinder nicht früh genug beginnen kann, sollen sich ihre Anlagen umfassend entwickeln. Er geht sogar noch einen Schritt weiter, ist sich sicher, dass die ersten Lebensjahre die für das Lernen wichtigsten

⁷ Ebd., 4/5.

⁸ Vgl. Schilling-Sandvoß 1996, 197.

⁹ Vgl. Horstig 1798a, 10.

sind, vorausgesetzt, die Art der Belehrung ist auf dieses Anliegen abgestimmt: *Gerade in den ersten Jahren des Lebens, wenn die Kinder den Gebrauch ihrer Sinne erlangt haben und eben anfangen, ihre Gedanken durch Worte auszudrücken, sind sie des Unterrichts und der Belehrung am meisten fähig; wenn man darunter nichts weiter als eine natürliche Anleitung verstehen will, wie sie sich Begriffe einsammeln und ihre Begriffe zu ihrem eigenen Besten und zum Vortheil für andere sollen brauchen lernen.*¹⁰

Es liegt nahe, dass Horstig über die Lieder und eine damit verbundene eher zufällige Musikerfahrung hinaus daher auch konkrete Vorschläge zu einer bereits in den ersten Lebensjahren einsetzenden allgemeinen musikalischen Bildung entwickelt. Ziel dieses ersten Musikunterrichts ist zwar das Erlernen eines Instruments, in der Umkehrung der üblichen Methode, dem Voranstellen des Singens und der Akzentuierung der musikalischen Erfindung der Kinder geht Horstig über bloßen Instrumentalunterricht jedoch weit hinaus.

Singen zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen ist für ihn naheliegend, denn bereits von den ersten Lebensjahren an singen Kinder aus eigenem Antrieb. *Ehe sie noch etwas von Buchstaben und Noten wissen, singen sie schon bekannte Melodien verständlich und leicht und mit einem Ausdruck von kindlicher Einfalt und kindlicher Fröhlichkeit, um den man sie beneiden möchte.*¹¹ Horstig gesteht den Kindern durchaus zu, zu erkennen, welche Lieder bzw. Melodien für sie geeignet sind; sie greifen in ihrer eigenen Wahl nur für sie passendes Material auf: *So lange sie für sich singen dürfen, singen sie, was sie verstehen und begreifen, was ihren Ohren und ihrer Kehle wohl thut und was sie bequem und ohne Schwierigkeit nachmachen können.*¹² Wenn der Unterricht beginnt, ändert sich dies, weil keine Rücksicht auf die Kinder genommen wird, weil keine Erfahrungen aus Beobachtungen der Kinder dem Unterricht zugrunde liegen. *Ob sie [die Töne] in dem kleinen Umfang ihrer ganzen Stimme liegen, ob es die Töne sind, worin sie ihre ersten Melodien sangen, darum kümmert sich der Lehrer nicht.*¹³

Wegweisend – vor allem im Vergleich mit anderen Ansätzen zur frühen musikalischen Bildung, die zeitgleich diskutiert werden – ist, dass Horstig die musikalische Erfindung der Kinder zur Grundlage des Unterrichts auf dem Instrument machen will. Dass musikalische Erfindung jedem möglich sei, belegt er in

10 Horstig 1804, VI/VII.

11 Horstig 1806a, 113.

12 Ebd., 114.

13 Ebd.

Analogie zum Lernen der Sprache. So wie Worte und Redensarten durch Hören und Nachahmung gelernt, aber dann nach freier Willkür gebraucht würden, könne auch mit Tönen, Akkorden und Modulationen verfahren werden, da diese Sprache ebenfalls jedem verständlich sei.¹⁴ Durch an seinen Kindern gemachte Erfahrungen und Beobachtungen erbringt er den Beweis: *Meine kleinen vier- und sechsjährigen Knaben singen und pfeifen, was ihnen einfällt. Freylich zunächst nur bekannte Melodien, aber mit so vielen Zusätzen, daß man oft das Original nur mit Mühe erkennt.*¹⁵ Wenn die Kinder älter sind, lernen sie, das Gesungene auf einem Instrument nachzuspielen. Erst dann folgt das Erlernen der Notenschrift durch das Fixieren der eigenen Ideen und erst danach werden von anderen notierte Stücke gespielt. Damit kehrt Horstig die übliche Methode um und kommt von der Praxis zur Theorie, von der Erfindung zum Nachspielen fremder Stücke.

Eine weitere wichtige Rolle in Horstigs erstem Klavierunterricht spielt die Harmonie. Indem er mehrere Kinder ans Klavier setzt oder Akkorde geschickt auf beide Hände eines Kindes verteilt, macht er das Harmonieerleben zum Ausgangspunkt. Die Ohren der Kinder für den Wohlklang empfänglich zu machen, wobei weder Fingersätze noch Noten relevant sind, ist ihm wesentlicher, als *das gemeine bocksprüngige Passagenwerk*¹⁶.

Wie so oft leitet Horstig auch diesen Ansatz aus eigenen Erfahrungen ab: Die Beobachtung, dass seine Kinder ihre eigenen Gesänge beidhändig am Klavier begleiten, lässt ihn das *leibhafte Bedürfnis eines fühlbaren Accompagnements*¹⁷ ersehen, das daher zum Hauptzweck des Klavierspielens gemacht werden solle.

Ein besonderes Anliegen ist Horstig die Qualität des ersten Unterrichts. Einen emphatischen Aufsatz widmet er dem Aufruf an gute Lehrer, den Anfangsunterricht doch zu ihrem Anliegen zu machen und dies nicht für unter ihrer Würde zu halten.¹⁸

Mit dem Bewusstsein für die Bedeutung des Anfangsunterrichts und der Wertschätzung früher Musikunterweisung sind die Vorstellungen und Ideen Horstigs zu einer frühen musikalischen Bildung, die längst vor dem Schulalter einsetzt, am stärksten in den Kontext ähnlich gelagerter Auffassungen anderer

14 Horstig 1801, 647.

15 Ebd., 648.

16 Horstig 1806a, 116.

17 Ebd., 115.

18 Vgl. Horstig 1799.

Musikpädagogen, wie C. F. Michaelis, G. C. F. Schlimbach oder Nina d'Aubigny von Engelbrunner, verwoben.

Teilweise wird dabei wie bei Horstig selbstverständlich das Erlernen eines Instruments einbezogen. Nahezu alle Ansätze gehen aber von der Schulung des Gehörs aus. Besonders eindrücklich schildert Michaelis die Bedeutung der ersten Höreindrücke, die bis ins Alter in der Erinnerung haften. Den größten Teil der folgenden Bildung und Entwicklung macht er von der Art der frühesten Eindrücke auf den Gehörsinn abhängig, da das Gehör Stoff für den Nachahmungstrieb der Kinder gebe und Bilder, Ideen, Affekte und Leidenschaften im Gemüt der Kinder wecke, und gibt Anregungen zur ersten Betätigung dieses Sinnes: *Verwahre daher, liebende Mutter, diesen zarten Sinn bey deinem Säugling vor betäubendem Getöse, vor aller innern und äussern Schwächung und Hemmung! Uebe bald deinen Liebling die mancherley Schalle, Laute und Klänge zu unterscheiden, ihre Grade, ihre Beschaffenheit, ihre Entstehungsart anzugeben; und flösse ihm die nachzuahmenden Töne der holden Musik tief in die Seele!*¹⁹

Das Vorsingen einfacher Lieder ist wesentlich für die Bildung des Gehörs, sie müssen aber auf das Kind abgestimmt sein. *Lass also, liebende Mutter, schon dein unmündiges Kind oft sanfte, liebliche, einfache Melodien, zarte, reine, unschuldige Gesänge hören.*²⁰

Auch für Nina d'Aubigny führt die Ausbildung des Ohres leicht zum guten Singen. Zudem greift sie, wie auch Horstig, den Gedanken einer sensiblen Phase auf, die Vorstellung, dass ein bestimmter Entwicklungszeitpunkt zum Erwerb einer bestimmten Fähigkeit geeigneter ist als andere. *Durch das Gehör lernen wir, ohne es zu wissen, gut reden, durch das nämliche Gehör auch gut singen. Was aber auf der einen Seite sehr leicht ist, wird wieder auf der anderen schwer, wenn der Zeitpunkt ungenutzt vorüberstrich, wo das Gute ohne Anstrengung aufgefaßt werden konnte.*²¹

Allgemein geht der Weg vom Hören über das Singen zum Instrument. Musikalische Bildung im Vorschulalter wird immer als Vorbereitung zur späteren systematischen musikalischen Bildung und Musikausübung verstanden. Eine Grundlage dafür zu geben ist der wesentliche Zweck aller Ansätze der frühen musikalischen Bildung, ihr Ausgangspunkt ist der Nutzen für die spätere musikalische Entwicklung.

19 Michaelis 1804, 118/119.

20 Ebd. 119.

21 d'Aubigny 1982, 69.

Die Ziele des frühen Unterrichts werden daher zum größten Teil aus der Musik abgeleitet. Bildung des Gehörs, der Stimme, erste Kenntnisse der Musiklehre, das Wecken, die Entwicklung und Unterstützung der angeborenen Liebe und Freude für die Tonkunst geben eine Basis für die künftigen Fortschritte, erleichtern den Weg zur vollkommenen Musikausübung. Dennoch zeichnen sich auch soziale, ideale, ästhetische und erzieherische Ziele ab. So klingt beispielsweise eine soziale Komponente an, wenn Nina d'Aubigny die Vorteile des Gruppenunterrichts, der gegenseitigen Motivation und des wechselseitigen Vorbildes der Schüler anspricht.²²

Obwohl die frühe musikalische Bildung, wie die musikalische Bildung überhaupt, alle Stände umfassen und zur Entfaltung aller Anlagen der Menschen verhelfen soll, bleibt sie im privaten Bereich angesiedelt. Der häusliche Bereich mit der Mutter als Lehrmeisterin und eine musikalische Umgebung der Kinder gelten als am besten geeignet für die ersten Musikerfahrungen.

Wie sehr eine musikalische Früherziehung in Abhängigkeit von der häuslichen Umgebung gesehen wird, zeigt die Schilderung Nina d'Aubignys am Beispiel des kleinen Eduard Horstig, der schon im Alter von einem halben Jahr durch Gitarrenmusik zu begeistern ist, mit drei Jahren singen kann und sich im Spiel damit beschäftigt, Instrumente nachzuahmen: *Dieser Knabe war kaum ein halbes Jahr alt, und konnte nur lallen, als man alles mit ihm, durch ein mit der Ghitarre begleitetes Lied, anfangen konnte ... Die Folge der musikalischen Umgebung dieses Kindes, das sehr oft den Proben der Konzerte beiwohnte, und die verschiedenen Instrumente, wie die Hausgeräthe kennen lernte, war, daß der Knabe im dritten Jahre oft seine kleinen Nachbarn anführte, das bekannte Lied: Freut euch des Lebens, zu singen, und oft mit größtem Entzücken den ersten besten Stock ergriff, um irgend ein Instrument damit vorzustellen, und zwar hielt er immer den Stock so, daß man sehr leicht erkennen konnte, ob es eine Flöte, eine Geige, oder ein Baß seyn sollte.*²³

Vorschläge zur Verbesserung des Gesangunterrichts an Schulen

Eine musikalische Bildung, die sich nicht länger auf die gebildeten Klassen erstrecken, sondern allen Menschen schon von Kindheit an zugute kommen soll, bleibt dennoch eine wesentliche Forderung der Zeit, der sich auch Horstig an-

²² Vgl. ebd., 121.

²³ Ebd., 23/24. Nina d'Aubigny war die Schwägerin C. G. Horstigs.

schließt, wenn er verlangt, auch *bey Kindern gemeiner Eltern für die gründliche Erlernung der Musik in den frühesten Jahren* viel zu tun.²⁴ Begründet sind diese Forderungen damit, dass nach Auffassung der Zeit die Voraussetzungen zur musikalischen Bildung in allen Kindern angelegt sind. Musikalisches Gehör, Singfähigkeit und die Liebe zum Gesang gelten als von der Natur gegebene, bei allen Kindern voraussetzbare Fähigkeiten, die dementsprechend auch entwickelt werden müssen.²⁵

Horstig konkretisiert seine Forderungen vor allem in der Schrift *Vorschläge zur besseren Einrichtung der Singschulen in Deutschland*, die – wenngleich sie mit Kritik an den Zuständen der Singschulen beginnt und endet – wesentliche Überlegungen zur Verbesserung des Gesangunterrichts an den Schulen allgemein enthält. Er möchte, dass das Kind selbst zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht wird, denn nur so können seine natürlichen Anlagen im Gesangunterricht entwickelt werden. Daher schlägt Horstig vor Beginn des Unterrichts eine Prüfung der musikalischen Fähigkeiten vor, wie sie bisher nicht praktiziert wird. *Kein Lehrer denkt daran, den in die Schule aufgenommenen Knaben oder das aufgenommene Mädchen zu erforschen, was es für eine Stimme zum Singen habe, ob es auch schon vermögend sey, einen Ton gehörig anzugeben, welchen Umfang seine Stimme habe, und welche Fähigkeit es verrathe, die vorgesungenen Töne richtig nachzusingen.*²⁶ Stattdessen werde das unverdorbenes Kind mitten unter die bereits verdorbenen Sänger gestellt und somit sein ursprünglich für Harmonie empfängliches Ohr für immer abgestumpft.²⁷

Mit seiner Kritik setzt er vor allem an der Ausbildung der Lehrer an, die nie von der Notwendigkeit erfahren hätten, die Stimme nicht in der frühesten Kindheit zu verderben und beklagt zudem das Fehlen einer guten Anleitung für die ersten Anfangsgründe des Gesanges, die den Lehrern Anweisung für dessen Behandlung in den Schulen geben könnte.²⁸ Der Mangel an guten Lehrbüchern, *worin das wesentliche der Musik ohne allen gelehrten Kunstkram auf seine einfachsten Bestandteile zurückgeführt wird*, sei unverzeihlich.²⁹

Seine eigenen methodischen Vorschläge gehen von praktischen Übungen aus. Sobald die Kinder jede Melodie rein nachsingen können, solle der Lehrer *mit den verständigern und erwachsenern unter seinen Schülern von Zeit zu Zeit über*

24 Horstig 1798b, 185.

25 Vgl. Schilling-Sandvoß 1997, 112/113.

26 Horstig 1798b, 171.

27 Ebd.

28 Vgl. ebd., 170 und 172.

29 Ebd., 185.

*die Natur und Beschaffenheit des Gesanges reden.*³⁰ Darunter versteht Horstig nicht das sture Erlernen der Notenzeichen. Vielmehr will er den Unterschied des Abstandes verschiedener Töne spürbar machen, erste Begriffe von weicher und harter Tonart geben, Töne bemerkbar machen, auf denen die Melodie am liebsten ausruht u.ä.: *So würden sich bey den Schülern die ersten Regeln der Harmonie entwickeln, so würden sich die verschiednen Fähigkeiten zu einer theoretischen Kenntniss der Tonkunst offenbaren, ehe man noch angefangen hätte, die Schüler mit den willkürlichen musikalischen Zeichen, den Namen der Töne, Noten und Ziffern bekannt zu machen.*³¹ Horstig geht nicht nur von der Bildung des Gehörs und der Stimme zur theoretischen Belehrung und damit den umgekehrten Weg zu den üblichen Gesanglehren, sondern schlägt auch in der theoretischen Bildung einen anderen Weg ein, indem er wie auch beim Instrumentalunterricht das Entwickeln des harmonischen Gefühls vor die eigentliche Notenlehre setzt.

Erst danach beginnt der *eigentliche Unterricht im Singen*, der zwar allen Schülern zugänglich, aber dennoch freiwillig erfolgen sollte³² und zu dem das Erlernen der Noten und musikalischen Zeichen ebenso gehört wie die Fähigkeit, einen musikalischen Satz zu beurteilen und im Sinne des Komponisten vorzutragen. Das grundsätzliche Fortschreiten von der Praxis zur Theorie trägt für Horstig zur Erleichterung des Lernens bei, ein Prinzip, dem er große Bedeutung beimisst.

Wesentlich bleibt es aber immer, den Weg von der Erfahrung zur Abstraktion in Regeln einzuhalten, der nicht nur der natürlichste, sondern auch der einfachste ist, wenn die Schüler nur genug Einsichten in die verschiedenartigen Ausprägungen eines Sachverhalts gewonnen haben.³³

Einen wesentlichen Kritikpunkt Horstigs am Gesangunterricht in Schulen bildet das ausschließliche Singen von Choralmelodien, das er zwar für den Anfang als zweckmäßig gelten lässt, aber keineswegs für den gesamten Unterricht als ausreichend ansieht, sondern durch Volkslieder ergänzt haben möchte.

Sein Plädoyer für Volkslieder liegt nicht nur in deren großer Wirkung auf *jede unverdorbene Seele* und ihrer Stärkung des von der Natur gegebenen Taktgefühls begründet, am eindringlichsten erscheint die Berufung auf Volkslieder als vom Kind mitgebrachtes Liedgut, für das es schon in frühester Kindheit

30 Ebd., 183.

31 Ebd.

32 Ebd., 186.

33 Vgl. ebd., 184.

Empfänglichkeit zeigt: *Warum wollte man ihm Melodien vorenthalten, die an ein bestimmtes Zeitmaaß gebunden sind, und das natürliche Gefühl des Taktes im Menschen erwecken – Melodien, die das Kind schon zu lallen anfängt, ehe es noch die Töne treffen kann, und die der Knabe und das Mädchen auf allen Straßen singen und in jedem Tanzsaale spielen hört, und unwillkürlich den ganzen Tag mit seiner Kehle wiederholt?*³⁴

Schärfer noch fällt das Urteil über die Unzulänglichkeit der Choralmelodien in der Abhandlung *Anweisung für die Lehrer in den Bürgerschulen*³⁵ aus: Statt mit *eintönigen Kirchenmelodien*, die durch das Fehlen des Zeitmaßes und der harmonischen Begleitung keinen Begriff von *wahrer Musik* geben könnten, solle der Anfang im Singen mit Volksmelodien gemacht werden.³⁶ Das Ignorieren von Volksliedern im Gesangunterricht macht er verantwortlich für die Verrohung des Volksgesangs und spricht damit erneut an, dass mit dem Gesangunterricht in der Kindheit eine Grundlage für das gesamte Musikleben und Musikempfinden gegeben wird, die Musikerfahrung in der Kindheit also bis ins Erwachsenenalter nachwirkt: *Wie mancher sinnlose, Ohr und Herz beleidigende Volksgesang, wie manches pöbelhafte, sittenverderbliche Handwerksgesellenlied würde durch die bessern, schönern und gefälligeren Lieder verdrängt werden, die der junge Bürger in seiner Jugend gelernt hätte, und die eben dadurch, daß es seine Jugendlieder waren, ihm nicht nur unvergeßlich blieben, sondern auch jedes Mal so oft er sie wiederholte, tausend angenehme Erinnerungen erwecken würden.*³⁷ Ein Gedanke, der weit später im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem Kerngedanken der Musikpädagogen werden wird.³⁸

34 Ebd., 173.

35 Mit dieser Schrift beantwortete Horstig die Preisfrage der Amsterdamer Gesellschaft *tut nut van't Algemeen: Welchen Fehler haben die Schulen, worin die Kinder vom gemeinen Bürgerstande unterwiesen werden?* und gewann damit den 2. Preis. Vgl. Horstig 1796, o. S. [S. 1] und Graewe 1974, 32.

Während er für den Unterricht z. B. im Lesen, Schreiben und Rechnen, in der Religion, der Natur- und der Erdkunde ausführliche methodische Vorschläge macht, beschränkt er seine Ausführungen zum Gesangunterricht im wesentlichen auf Anmerkungen zu den Vorteilen der Volkslieder.

36 Horstig 1796, 206.

37 Ebd., 205.

38 Vgl. Schilling-Sandvoß 1997, 224ff. und 309.

Versuche zur Vereinfachung der Notenschrift

Ein sich durchgängig durch die musikpädagogischen Überlegungen Horstigs ziehendes Motiv ist der Ansatz einer vereinfachten Notenschrift.³⁹ Bereits aus dem Jahr 1793 datiert der *Marsch der Hannoveraner*, den Horstig in einem Einliniensystem notiert hat.⁴⁰ Später entwickelt er ein System aus drei Linien.⁴¹ Die Töne werden durch große Punkte dargestellt. Auf der untersten Linie wird der Grundton des Liedes notiert, auf der dritten die Terz usw. Um die Septime oder Oktave notieren zu können, wird eine Hilfslinie benutzt, ebenso für Töne, die weiter als eine Sekunde vom Grundton entfernt sind. Stärker vereinfacht als die Notierung der Tonhöhe ist die der Tondauer, die nicht durch spezielle Zeichen, sondern nur durch die Entfernung der Noten voneinander bestimmt wird. Die erste Note eines Taktes wird durch einen senkrechten Strich gekennzeichnet, gerade Takte werden durch die Ziffer 2, ungerade durch 3 oder 6 am Liedanfang angegeben.

Während sich einfache Singmelodien – wie z. B. die der eigenen Kinderlieder – auf diese Weise ausreichend darstellen lassen, erkennt Horstig selbst die Grenzen dieses Systems für komplexere musikalische Gebilde und erweitert es z. B. für die Klaviernotation auf dreimal drei Linien. Gleichwohl sieht er einen Vorteil und vor allem eine Erleichterung des Singens nach Noten durch seinen Ansatz gegeben, da sich der Grunddreiklang und die Intervalle eines Stücks hier auf den ersten Blick erschließen und sich das Stück somit leichter überschauen lasse.⁴²

Wenige Jahre später entwickelt Horstig eine weitere vereinfachte Notenschrift, eine ebenfalls auf dem Prinzip der Relativität basierende Ziffernotation für Choralbücher und trägt damit gleichzeitig zur Erwachsenenbildung bei. Seine Intention ist es, ein sowohl bezahlbares als auch für Laien handhabbares Gesangbuch herauszugeben und damit Veränderungen oder Verunstaltungen der Kirchenmelodien entgegenzuwirken.⁴³

39 Diese Bemühungen erfahren eine Parallele im Ansatz der Entwicklung der ersten deutschen Stenografie, als deren Erfinder Horstig heute gilt. Vgl. Graewe 1974, 3.

40 Vgl. ebd., 31.

41 Zur Notenschrift vgl. Horstig 1798a, 15ff. und 1799, 198ff.

42 Horstig 1799, 200.

43 Vgl. Horstig 1800a, 340/341.

Carl Gottlieb Horstig im Kontext seiner Zeit

Horstigs Ansätze und Auffassungen stehen, wie bereits angeklungen, nicht isoliert, sondern sind eingebunden in Tendenzen seiner Zeit, erfahren unterstützende oder gegensätzliche Reaktionen.

Kontrovers diskutiert wird die nicht nur von Horstig vertretene Position, dass allen Kindern musikalische Bildung zukommen muss. Die Kritik an dieser Forderung gipfelt im Aufsatz *Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* des Pädagogen J. C. F. Guths Muths, der den Sinn und Zweck des Musikunterrichts für alle Kinder bezweifelt und dabei vor allem damit argumentiert, dass nur bei wenigen Kindern der Unterricht tatsächlich erfolgreich sei. Daher solle die Zeit genutzt werden, nützlichere als musikalische Fähigkeiten zu erwerben. Obwohl er fast allen Menschen einen *Sinn für Musik* zugesteht, hält er es ausschließlich für ratsam, diesen durch den Besuch von Konzerten zu bilden.⁴⁴ Eine direkte Antwort auf die provokante Frage Guths Muths kommt stellvertretend und kategorisch für die Befürworter allgemeiner musikalischer Bildung von C. F. Michaelis. Da alle Menschen die Anlage zur Musik mitbringen, macht er für den Misserfolg des Unterrichts die schlechte Methode verantwortlich, denn *bey jedem gesunden Kinde lässt sich Anlage zum Gesange und zur Auffassung und Unterscheidung musikalischer Töne ... voraussetzen*.⁴⁵ Das Vorhandensein einer Anlage schließt für ihn automatisch die Verpflichtung zur Ausbildung ein.

Auch Engelmann greift mit direkten Repliken in diesen Meinungsaustausch ein, argumentiert aber vom erzieherischen und nicht vom musikalischen Standpunkt aus. Das Wesen der Musik sieht er vor allem in der Funktion als Erziehungsmittel, nämlich *um das Gemüth rein und edel zu stimmen, um die Liebe zum Guten und Schönen überhaupt, zur Tugend und Religion, tief und innig mit unserm Wesen zu verflechten*,⁴⁶ eine Einstellung, mit der er die später im 19. Jahrhundert intendierte Gemütsbildung durch Musik vorwegnimmt,⁴⁷ bezüglich der von Horstig vertretenen Erziehung zur Musik hingegen einen Antagonismus bildet.

Das Nachdenken über einen erfolgreichen Unterricht für alle Kinder wird in der folgenden Zeit selbstverständlich, erstarrt allerdings im Formalismus der Diskussion über die geeignete Methode für den Gesangunterricht, ausgelöst

44 [Guths Muths] 1804, 296-298.

45 Michaelis 1085, 233.

46 Engelmann 1805b, 635; vgl. auch Engelmann 1805a, 103.

47 Vgl. Nolte 1982, 74ff.

durch die Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von M. T. Pfeiffer und H. G. Nägeli.⁴⁸ Über einen Mangel an den von ihm gewünschten Anweisungen für den Gesangunterricht an Schulen brauchte Horstig in der folgenden Zeit nicht mehr zu klagen.

Die innovativen Ideen Horstigs und anderer Musikpädagogen des frühen 19. Jahrhunderts werden jedoch im schulischen Bereich verdeckt durch die Methodendiskussion. In diese Debatte mischt sich Horstig nicht mehr ein.⁴⁹ Dennoch bleiben grundlegende Positionen Horstigs erhalten. Der methodische Weg von der Sache zum Zeichen wird z. B. ebenso selbstverständlich wie der Einbezug von Volksliedern in den Schulgesangunterricht.⁵⁰ Der Anfang gezielten Unterrichts im Gesang wird allerdings in der folgenden Zeit hinausgeschoben in die Zeit des Grundschulalters, die Beschäftigung mit Gedanken zur musikalischen Betätigung des Kleinkindes wird unwichtig.

Die Bedeutung Horstigs – auch bis in die heutige Zeit – liegt in der Verbindung einer kindgemäßen Pädagogik mit dem musikalischen Fachanspruch. Die Gleichgewichtung von musikalischen Zielen und der Berücksichtigung der kindlichen Lebensweise ist ausgeprägt durch eine Suche nach Vereinfachung, aber auch durch den Gedanken der Selbsttätigkeit. In der Grundvoraussetzung seines Ansatzes, der Annahme ursprünglicher musikalischer Anlagen, vor allem der Empfänglichkeit für Musik, steht Horstig am stärksten in Verbindung mit der weiteren Entwicklung im 19. Jahrhundert, aber auch der heutigen Zeit: Die Vorstellung von Musik als *anthropologische Gegebenheit*⁵¹ ist seit dem

48 Horstig war ebenfalls Anhänger Pestalozzis und besuchte ihn auf einer Reise in die Schweiz im Jahr 1822 in seinem Erziehungsinstitut in Yverdon. Graewe berichtet allerdings, dass er nach dieser Reise *Pestalozzi, den er in Bückeburg noch vergöttert hatte, jetzt viel nüchterner sah ...* Graewe 1974, 129.

49 Horstigs musikpädagogische Veröffentlichungen enden – mit einer Ausnahme – um 1806. Erst dreiundzwanzig Jahre später übt er in einem Aufsatz Kritik am Aufbau der bestehenden Gesangbildungslehren, um dann allerdings ebenfalls einen in der Trennung der Elemente angelegten Ansatz darzustellen. Vgl. Horstig 1829.

Über die Frage, warum Horstigs musikpädagogische Veröffentlichungen abrupt enden, lässt sich nur spekulieren. Mögliche Gründe könnten in seiner persönlichen Situation liegen: Ab 1803 gibt es Anzeichen für eine psychische Erkrankung, die 1805 überwunden wurde, allerdings eine berufliche Veränderung nach sich zog. Vgl. Graewe 1974, 74-76.

50 Dass seine fortschrittlichen Auffassungen auch später gewürdigt werden, zeigt sich z. B. auch darin, dass J. G. Hientzsch, der zur Ergänzung der Lehrerausbildung eine Bildungsreise zu bedeutenden Musikern und Pädagogen empfiehlt, hier u. a. neben A. B. Marx, F. W. Lindner, H. G. Nägeli und F. Silcher auch C. G. Horstig nennt. Vgl. Gruhn 1993, 88.

51 Nolte 1982, 15.

19. Jahrhundert ein zentrales Theorem in der musikpädagogischen Theoriebildung geblieben⁵².

Literatur und Quellen

- d'Aubigny von Engelbrunner, Natalie (1982): *Briefe an Natalie über den Gesang als Beförderung der häuslichen Glückseligkeit und des geselligen Vergnügens. Ein Handbuch für Freunde des Gesanges, die sich selbst, oder für Mütter und Erzieherinnen, die ihre Zöglinge für diese Kunst bilden möchten.* (MPZ Schriften. Hg. v. Reinhold Schmitt-Thomas. Bd. 1.) Reprint. Frankfurt: Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation.
- Engelmann (1805a): *Musik als Erziehungsmittel. (Mit Rücksicht auf einige Aufsätze in der musikal. Zeitung und in der pädagogischen Bibliothek).* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805). Nr. 40. Sp. 633-637.
- Engelmann (1805b): *Über den Aufsatz des Hrn. Hofrath GuthsMuths: Wollen alle Deutsche Musikanten werden.* In: *Bibliothek der pädagogischen Literatur* (1805). May-Heft. S. 101-104.
- Graewe, Richard (1974): *Carl Gottlieb Horstig 1763-1835. Das Lebensbild eines vielseitigen Genies aus Goethes Freundeskreis. Ein Beitrag zur Goethe-Forschung mit zahlreichen Bild- und Dokumentationsbeilagen.* Hildesheim: August Lax.
- Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung.* Hofheim: Wolke.
- Guthmann, Friedrich (1805): *Noch ein Wort über Erziehung für Musik.* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805). Nr. 52. Sp. 834-836.
- [Guths Muths, Johann Christoph Friedrich] GM. (1804): *Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: Guths Muths, J. C. F. (Hg.): *Bibliothek der pädagogischen Literatur.* Gotha. S. 295-299.
- Hörmann, Stefan/Nolte, Eckhard (1993): *Wie es damals war: Lied und Singen in der Elementarschule des 19. Jahrhunderts.* In: Zimmerschied, Dieter (Hg.): *Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongreßbericht 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992.* Hg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Schulmusiker. Mainz: Schott. S. 123-137.
- Horstig, Carl Gottlieb (1796): *Anweisung für die Lehrer in den Bürgerschulen.* Hannover: Gebrüder Hahn.
- Horstig, Carl Gottlieb (1798a): *Kinder-Lieder und Melodien.* Leipzig: Breitkopf u. Härtel.

52 Ebd., 23.

- Horstig, Carl Gottlieb (1798b): *Vorschläge zur besseren Einrichtung der Singschulen in Deutschland*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* I (1798). Nr. 11. Sp. 166-174. Nr. 12. Sp. 183-189. Nr. 13. Sp. 197-201. Nr. 14. Sp. 214-220.
- Horstig, Carl Gottlieb (1799): *Etwas über den guten Unterricht in den Anfangsgründen*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* I (1799). Nr. 29. Sp. 449-454.
- Horstig, Carl Gottlieb (1800a): *Chiffren für Choralbücher*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* II (1800). Nr. 20. Sp. 337-341.
- Horstig, Carl Gottlieb (1800b): *Einige Worte über Volkslieder und Volksmelodien*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* II (1800). Nr. 38. Sp. 670-672.
- Horstig, Carl Gottlieb (1801): *Laßt den Musikus doch selbst sprechen!* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* III (1801). Nr. 39. Sp. 645-648.
- Horstig, Carl Gottlieb (1804): *Kinderalmanach auf das Jahr 1804. Mit Kupfern und Musik*. Hannover: Gebrüder Hahn.
- Horstig, Carl Gottlieb (1806a): *Erster Musikunterricht*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* IX (1806). Nr. 8. Sp. 113-117. Nr. 34. Sp. 545-548.
- Horstig, Carl Gottlieb (1806b): *An die Stifter einer neuen Gesangsschule zu Heidelberg*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* IX (1806). Nr. 52. Sp. 817-822.
- Horstig, Carl Gottlieb (1829): *Die Elemente des Gesanges*. In: *Cäcilia* 10 (1829). H. 37. S. 209-224.
- Lorenz, Rainer (1992): *Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: *Musica* 46 (1992). H. 6. S. 351-354.
- Michaelis, Christian Friedrich (1804): *Einige Gedanken über die Vortheile der frühen musikalischen Bildung*. In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1804). Nr. 8. Sp. 117-126.
- Michaelis, Christian Friedrich (1805): *Ueber einen Aufsatz mit der Ueberschrift: Wollen alle Deutsche Musikanten werden?* In: *Allgemeine musikalische Zeitung* VII (1805). Nr. 15. Sp. 229-237.
- Nolte, Eckhard (1982): *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule. (Beiträge zur Schulmusik. Hg. v. Hermann Große-Jäger, Hermann J. Kaiser u. Eckhard Nolte. Bd. 2.)* Paderborn: Schöningh.
- Schilling-Sandvoß, Katharina (1996): *Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck der Vorstellungen vom Kindsein*. In: Kaiser, Hermann, J. (Hg.): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. (Musikpädagogische Forschung. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. Bd. 17.)* Essen: Die Blaue Eule. S. 170-189.
- Schilling-Sandvoß, Katharina (1997): *Kindgemäßer Musikunterricht in den musikpädagogischen Auffassungen des 18. und 19. Jahrhunderts. (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik. Hg. v. Eckhard Nolte u. Reinhold Weyer. Bd. 6.)* Frankfurt: Peter Lang.
- Schlimbach, G. C. F. (1805): *Einige Briefe über den Unterricht in der Musik. (Grundlage einer Musikschule nach einer neuen Methode welche der Verfasser jetzt bearbeitet)*. In: *Berlinisch Musikalische Zeitung* I (1805). Nr. 13. S. 49-50. Nr. 14. S. 53-54. Nr. 16. S. 63-64. Nr. 17. S. 65-66.

- Schlimbach, G. C. F. (1806): *Ueber die früheste Vorbereitung zur künftigen Bildung des Tonkünstlers*. In: *Berlinisch Musikalische Zeitung* 1 (1806). Nr. 36. S. 141-143. Nr. 43. S. 169-172.
- Schünemann, Georg (1968): *Geschichte der deutschen Schulmusik*. 3. Aufl. Reprint Köln: Fr. Kistner & C. F. W. Siegel & Co.
- Sowa, Georg (1973): *Grundzüge musikalischer Früherziehung im 19. Jahrhundert*. In: *Forschung in der Musikerziehung. Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung* 9-10/1973. S. 7-10.