

Roske, Michael

Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Einzeluntersuchungen. Laaber : Laaber-Verlag 1980, S. 15-29. -
(Musikpädagogische Forschung; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Roske, Michael: Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert - In: Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Einzeluntersuchungen. Laaber : Laaber-Verlag 1980, S. 15-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247306 - DOI: 10.25656/01.24730

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247306>

<https://doi.org/10.25656/01.24730>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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

Musikpädagogische Forschung

Band 1:
Einzeluntersuchungen

D 122/8 0/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 1 Einzeluntersuchungen

1980

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

ISBN 3 9215 1855 - 5

© 1980 by Laaber-Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1979	9
<i>Carl Dahlhaus</i>	
Anmerkungen zur Sprache der Wissenschaftspolitik	11
<i>Michael Roske</i>	
Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert	15
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung. Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts	30
<i>Rosamund Shuter-Dyson</i>	
Psychometrische und experimentelle Studien zur musikalischen Begabung	50
<i>Hans Günther Bastian</i>	
Die sozialpsychologische Bedingtheit des musikalischen Urteils	61
<i>Beatrix Schaub/Stefan Schaub</i>	
Kleine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit handlungs- orientierten Musikunterrichts auf den affektiven Lernzielbereich	84
<i>Marie-Luise Schulten</i>	
Schülerwünsche zu Unterrichtsmethoden im Musikunterricht	96
<i>Hedemarie Strauch</i>	
Der Einfluß von Musik auf die filmische Wahrnehmung am Beispiel von L. Bunuels „Un Chien Andalou“	112
<i>Karl Hörmann</i>	
Synästhetische Komponenten der Musikanalyse	127
<i>Werner Klüppelholz</i>	
Momente musikalischer Sozialisation	146
<i>Thomas Ott</i>	
Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik	178
<i>Rainer Fanselau</i>	
Über Planung und Durchführung eines Kurses zum Thema „Musik und Bedeutung“ in der Sekundarstufe II	195

<i>Helmut Schaffrath (für die Projektgruppe)</i>	
Objektivierung und Projektion bei der Entwicklung, Anwendung und Auswertung eines Fragebogens	212
<i>Wilhelm Schepping</i>	
Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern. Neue Daten und Fakten zur Lieddidaktik	232
<i>Niels Knolle</i>	
Populäre Musik als Problem des Musikunterrichts	257
Das Dokument:	
<i>David Riesman</i>	
Über das Hören Populärer Musik	284

MICHAEL ROSKE

Zur sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers im 18. Jahrhundert

„Um den Stand und Rang des Musikers ist es ein eigenes Ding. Sie sind bald unten bald oben zwischen ihre übrigen Mitbürger hineingeschoben, und nur wenige haben eine bestimmt angewiesene Stelle. Da sie nun hierin an vielen Orten gleichsam übersehen worden sind, so kann es nun nicht wohl anders seyn, als daß sich ein jeder durch den Grad seiner Kunst und Wissenschaft diejenige Achtung verschafft, die in andern Ständen mit Titeln verknüpft zu seyn pflegt.“

Diese originelle These, die der Göttinger Musikhistoriker Johann Nikolaus Forkel in einem unveröffentlichten Autograph gegen Ende des 18. Jahrhunderts formulierte¹, zielte auf nichts weniger als die Position und Rolle des Musikers innerhalb der geschichteten bürgerlichen Gesellschaft. Die hierin konstatierte Rollenunsicherheit der Musikberufe trifft wohl gerade in eigentümlich bestimmender Weise auf das Erscheinungsbild des außerschulischen Musiklehrers zu. Ob den Vertretern dieses Lehrzweiges freilich ästhetische Rollenmerkmale im Sinne Forkels zukamen, als Ersatz für die von der ständischen Gesellschaft verweigerten, bliebe erst noch zu klären. Um 1800 war dies für den Musiker allgemein sicherlich ein Stück von der konkreten Existenz abgehobener Utopie².

Der Soziologe Dieter Claessens wies in seinem Buch *Rolle und Macht* auf den paradoxen Tatbestand hin, daß die Rollenhaftigkeit des menschlichen Daseins, um überhaupt in ihrer Problematik erkannt zu werden, erst des Verlustes an gesellschaftlichen Rollenselbstverständlichkeiten bedürfe³. In einem solchermaßen charakterisierten Konfliktgefüge befand sich zweifelsohne der Beruf des Klavierlehrers an musikgeschichtlich wie sozialgeschichtlich exponierter Stelle im frühen 19. Jahrhundert. Wesensmerkmale dieser Rollenproblematik, bedingt durch hohen—von sozialen Bezügen weitgehend losgelösten—Kunstanspruch einerseits und alltägliche Banalität simpler technischer Vermittlung in der sozialen Realität der Klavierstunde andererseits, manifestierten sich zwar satirisch überzogen, jedoch unmißverständlich, in einem fiktiven „*Schreiben des Musiklehrers Gimpel von Wartenburg an den Musikverleger Angstvoll in Freudenthal*“: „*Da erwachte, von ahnender Gewissheit all des Grossen, was ich wirken*

würde, in mir der Gedanke: ein Lehrer der Tonkunst, vulgo Musiklehrer, zu werden. Aber, mein Himmel! zu welchen Resultaten habe ich der Erdenklöse, Menschen genannt, Söhne und Töchterlein geführt? Zum Technischen, etwa dem kläglichen Klavierspiel oder Stimmengeheul, Gesang genannt, hätte ich mich doch nicht herablassen können? Davon zu sprechen, ach leider viel zu sprechen — vulgo schwatzen — habe ich oft wohl mich erniedrigt, aber, vielleicht selbst stolpernd die mächtige Hand über die knöchernen — Tasten nennt man es ja wohl, zu bewegen; das konnte mir nicht Aufgabe seyn, mir, der ich die Aesthetik als Wissenschaft lehrend erforschte, . . .“⁴.

Nun ist die Durchdringung des Selbstbildes des Unterrichtenden mit musikästhetischen Maximen, zu denen die Handfestigkeit materieller Probleme stets hinzuzudenken wäre⁵, nicht erst im 19. Jahrhundert zu beobachten. Spätestens seit der Frühaufklärung wurde die Tätigkeit des außerschulischen Musiklehrers von bestimmten Erwartungsmustern geprägt, die seine Position nach *gesellschaftlichen, musikalisch-ästhetischen und -pädagogischen* Kriterien in Frage stellten. Ich möchte hier von der „*Konfliktstruktur*“ der sozialen Rolle des freien Musiklehrers sprechen, die es im folgenden anhand von einschlägigem Quellenmaterial aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu beschreiben gilt.

I.

Die Adaption musikalischer Bildung als Requisit sozialen Statusdenkens durch das Bürgertum in der Frühaufklärung zeigte bekanntlich unterschiedliche Qualitäten, die neben der strikten Ablehnung von Musik als brotloser Kunst, vom bloßen Dulden in der privaten hedonistischen Sphäre bis zur kritischen Propagierung von Funktionen im öffentlichen Bereich reichen konnte. Entsprechend waren die Erwartungen an die soziale Rolle des Musiklehrers gestaffelt. Johann Kuhnau befaßte sich 1700 literarisch mit einer Variante aus diesem Themenbereich, indem er seiner Romanfigur Caraffa, einem freien Musiklehrer, bestimmte Rollenmerkmale zuwies. Als negatives Rollenattribut wird Caraffa etwa angelastet, daß er ohne Differenzierung Schüler aus allen Gesellschaftsschichten unterrichte und nicht einmal bei der Wahl seiner Unterrichtsliteratur soziale Unterschiede berücksichtige⁶. Ein Kaufmann, dessen Tochter von Caraffa mit Gitarrestunden versorgt wird, konzidiert zwar, der Musiklehrerberuf als solcher sei durchaus akzeptabel: „*Zwar will ich seine Profession nicht tadeln, die ist schon gut und aller Ehren werth, und dürffte er damit leichte so viel ge-*

winnen, daß er eine Frau erheben könnte: . . ."⁷. Als Caraffa sich der Tochter jedoch mit Heiratsabsichten nähert, werden die Beziehungen zu dem „Musicanten" sofort als nicht standesgemäß abgebrochen⁸.

Andere Stimmen wiederum plädieren für sozialen Ausgleich im Hinblick auf Instrumental- oder Gesangsunterricht. Ähnlich wie bereits Daniel Speer die städtisch subventionierte Einbeziehung bürgerlicher Kinder in den Privatmusikunterricht postuliert hatte⁹, schrieb der Berliner Kantor Martin Heinrich Fuhrmann: „So wenig nun Personen Adelichen-Standes, so viel weniger haben Leute Bürgerlichen-Standes sich der Music zu schämen und solche zu verachten" ¹⁰. Auch Friedrich Wilhelm Marpurg bedient sich noch dieses Motives, wenn er dem Musik-Lehrenden in seiner Anleitung zur Musik die folgende Eigenschaft zuweist, die den Rang einer Muß-Erwartung erfüllt: Jeder Musikmeister muß hiernach ein „uneigennütziges Gemüth" besitzen, „das so gut dem Armen als Reichen zu dienen geneigt ist; diesem für gehörige Vergeltung; jenem aus Liebe zur Aufnahme der Kunst, und um sich Ehre zu machen" ¹¹.

Versucht man nun, sich von der Tätigkeit des außerschulischen Musiklehrers in diesem sozialen Bezugsfeld ein Bild zu machen, hat man zunächst davon auszugehen, daß es ein einheitliches Berufsgepräge im 18. Jahrhundert hier nicht gab. Deutlich wird dieses Faktum bereits an der Vielfalt der Termini, mit denen Position und Funktion der Musiklehrenden zum Ausdruck gebracht wurden. Nicht ungewöhnlich darf folglich das chronologisch gesehen gleichzeitige Auftreten von Benennungen wie „Privatmusikus", „Musikmeister", „Hofklaviermeister", „Claviermeister", „Singmeister", „Tonlehrer" oder „Privat-Tonkünstler" erscheinen¹². Diese Liste von Berufsbezeichnungen, die sich durch eine Typologie außerschulischer Musiklehrer ergänzen ließe¹³, erweist die historisch undeutliche Abgrenzung des freien Musiklehrerberufs, die einerseits Trennungslinien zur handwerklichen Meisterlehre und andererseits zum ausübenden Künstler, zum Schulmusiker oder zum Fachlehrer anderer Gebiete verwischte.

Auffällig ist gleichwohl eine Analogie privater musikalischer Unterrichtstätigkeit zum Phänomen des Hofmeisters. In ähnlicher Weise, wie sich die akademischen Berufsanwälter zunächst als Hauslehrer gesellschaftlich-pädagogisch zu bewähren hatten ¹⁴, gaben junge Musiker eher aus materieller denn aus innerer Notwendigkeit Musikstunden. Über einschlägige Anschauung in diesem Bezugsfeld verfügte etwa Johann Adolph Scheibe, der spätere Kapellmeister am Königlich-Dänischen Hofe zu Kopenhagen. Vor seinem beruflichen Durchbruch im Jahre 1739 mußte Scheibe nämlich in Hamburg mehrere Jahre von seinen Einkünften als freier Musiklehrer leben. Die Vorrede zur 1. Auflage seines „*Critischen Musikus*" enthält eine

autobiographische Notiz, die von vielen Privatlehrern der Zeit stammen könnte und in der der Musiktheoretiker die Last des Unterrichtens zwecks Broterwerb in sozial höherstehenden Gesellschaftsschichten schilderte:

*„Ein Mensch, der seine Zeit mit der Unterweisung anderer zubringen muß, ist tausend Ungelegenheiten unterworfen, und er muß sich oft nach den allerkleinsten Gemüthern richten, ihrem Eigensinne nachgeben, und ihre Thorheiten wohl gar noch mit Schmeicheleyen und Lobeserhebungen belohnen. Es ist nicht genug, daß sie so sind, sie sagen es oft selbst, und schreiben so gar die Regeln vor, nach denen man ihnen begegnen soll. Je mehr sie sich dabey auf die eingebildeten Vorzüge des Standes und des Reichthums stützen können, desto größer sind auch ihre Eitelkeiten. Unendliche Schwierigkeiten sind also dabey zu überwinden: und es gehöret keine gemeine Geduld darzu, allen Verdruß und alle Aergerniß mit standhaftem Gemüthe zu ertragen“*¹⁵.

Allerdings modifizierte Scheibe sein Urteil über die private Unterrichtstätigkeit insofern, als sich sein Status als Musiklehrer nach und nach verbessert hatte. So empfand er es als Befriedigung, sich ab einem gewissen Zeitpunkt nicht länger *„mit eben so eigenen und hagestolzen Personen die Zeit verderben“* zu müssen¹⁶. Vielmehr erleichterte ihm ein Kreis begabter und fleißiger Schülerinnen die musikpädagogische Arbeit zuletzt beträchtlich. Indessen wird deutlich, daß die unterrichtspraktische Tätigkeit in der privaten Musikstunde nicht vollständig Scheibes *„Gemüthsart“* entsprach. Als lebensnotwendiges und gesellschaftlich förderndes Durchgangsstadium erschien sie ihm allerdings zumindest zeitweise unvermeidlich, so daß nach seinen eigenen Worten¹⁷ sein Hauptinteresse an musikalisch-theoretischer Reflexion habe zurückstehen müssen.

Verfehlt wäre hier gleichwohl der Schluß, Johann Adolph Scheibe habe jede musikalisch-pädagogische Aktivität wegen der geschilderten sachfremden sozialen und ökonomischen Rollenprägung der Musiklehrer aufgegeben. Neueren Ergebnissen der Kopenhagener Musikforscherin Inge Henrikson zufolge haben Scheibes im *„Critischen Musikus“* differenziert ausgebreitete Ideen zur Errichtung musikpädagogischer Institutionen¹⁸ durchaus konkrete Wirkungen erzeugt¹⁹. Meines Wissens kaum bekannt ist darüber hinaus die Tatsache, daß Scheibe nach seiner Verdrängung aus der Kopenhagener Stellung eine eigene private Musikschule auf Sonderburg gründete, deren Programm er 1757 in den Schleswig-Holsteinischen Anzeigen werbend publizierte. Sein Ziel einer systematischen Ausbildung von Musiklehrern und Organisten auf der ästhetischen Grundlage *„einer*

höhern Unterweisung in der musikalischen Composition" sowie die Intention einer regionalen Verbesserung des Musiklebens wird in seiner wechselseitigen Bedingung aus den Einleitungsworten zu dieser „*Nachricht*“ deutlich:

*„Der König!. Capellmeister Johann Adolph Scheibe, wohnhaft in Sonderburg auf Alsen, macht hierdurch bekant, wie er zu besserer Aufnahme der Musik in den Herzogthümern gesonnen ist, junge Leuten, in der, zur musikalischen Composition gehörigen, Theorie und Praxis zu unterrichten; damit sie mit der Zeit mit Ehren und Nutzen musikalischen Aemtern, als Cantoraten und Organistendiensten, vorstehen können“*²⁰.

Was Scheibe hier offenbar an strukturellen Mängeln zeitgenössischer Musikkultur empfand, war der Umstand, daß die Musikpflege, wie der Musikunterricht, überwiegend in den Händen von unzureichend ausgebildeten professionellen Musikern lag, die nicht in der Lage waren, den musikalisch-ästhetischen Anforderungen der musikalischen Aufklärung zu genügen. Seine musikalischen Ausbildungskonzepte sind damit vor dem Hintergrund jener Kritik des „*Musikanten*“ zu sehen, die er in der Vorrede zur 2. Auflage seines „*Critischen Musikus*“ formulierte. Sein-Verdikt des „*musikalischen Pöbel(s)*“²¹ muß jedoch auch im Zusammenhang des Verfalls der musikalischen Handwerkstradition um 1700 gesehen werden. Dieser wiederum verlief parallel zur allgemeinen Krise der Handwerker Ausbildung in der Frühaufklärung, in der zunächst von Handwerksjuristen das pädagogische Prinzip der *imitatio* grundsätzlich in Frage gestellt wurde²².

Die Erwartungshaltung, die von dieser Warte aus von Scheibe auf den Musiker allgemein gerichtet wurde und die dem „*Handwerksgebrauche*“ die „*wahre Geschicklichkeit*“ entgegenhielt, war von einem weiteren Musiktheoretiker der Aufklärungszeit auf die Rolle des außerschulischen Musiklehrers übertragen worden. Johann Mattheson, der gleichfalls über reichliche Unterrichtserfahrungen in Hamburgs Musikliebhaberkreisen verfügte²³, stellte implizite und explizite Forderungen nach spezieller Bildung und Qualifikation der Instrumental- und Gesangslehrer auf. Mit dem Hinweis auf die Gefahr des „*übel informierten Informators*“ im Musikleben und der Verbalisierung dieser elementaren Problemlage des Musikunterrichtswesens verlieh er der Rolle des außerschulischen Musiklehrers zudem jene grundsätzliche Bedeutung für die Musikkultur, die über Autoren wie Johann Nikolaus Forkel, Gottfried Weber, Adolph Bernhard Marx, Julius Alsleben, Hermann Kretzschmar und Leo Kestenberg — um nur einige zu nennen — bis in die Gegenwart präsent blieb²⁴.

II.

Die generelle Problematik, die Johann Mattheson in bezug auf die Tätigkeit des freien Musiklehrers beschäftigte, wird greifbar im „*Musicalischen Patrioten*“ von 1728. Ausgehend von der musikästhetischen Zielvorstellung häuslicher Erbauung durch den Kunst- und Andachtscharakter Telemannscher Kantatenmusik beschäftigt sich Mattheson hier mit den prinzipiell dafür gegebenen Voraussetzungen durch das private Musikunterrichtswesen. In einer eindrucksvollen statistischen Bilanz der Hamburgischen Verhältnisse wird die soziale Rolle des außerschulischen Musiklehrers explizit nach künstlerischen Kriterien beurteilt und kritisiert:

„In den meisten vornehmen Häusern werden Informatores zum Spielen oder zum Singen bestellt; ... Ueber funffzig sogenannte Meister (Laquaien ungerechnet) informiren in dieser Stadt allein auf dem Clavier; was ist noch auf der Violin, Laute, Flöte, Hautbois; und andern Instrumenten, ingleichen im Singen? wie wo! die Anzahl der Sang-Meister leider! die kleinste ist. Ungezehlt will ich sie wol für anderthalb hundert annehmen. Und ein solcher Trupp, mehrentheils junger Luete, verdiente wol, daß man ihn dereinst recht, nach dem patriotischen Maß-Stabe, darstellte und untersuchte: denn es sind gar saubere Vögel und lustige Kumpen darunter, die in einer guten Republick mehr Unheil stifften können, als man meynen sollte. Wer hat die Aufsicht darüber? — Wenn nun ein jeder von diesen 150. nur durch die Banck vier Scholaren (Schüler wollen sie nicht heissen) zu unterrichten hat, so sinds 600. Diese sechs hundert singen oder spielen wenigstens 3000. Opern-Arien, Tänzle und so weiter. Wer sollte dencken, wo all das Zeug noch herkäme?“²⁵

Als negative Rollenattribute des privaten Musiklehrers lassen sich aus diesem Zitat folgende Aspekte herauslösen: Der Durchschnittslehrer, wie ihn Mattheson zu Beginn des 18. Jahrhunderts in Hamburg sieht, ist ein junger Musiker ohne spezielle musikalisch-pädagogische Ausbildung; er unterrichtet in vornehmen Familien als ein vom handwerklichen Arkanum entbundener, freier Vertreter eines oder mehrerer Instrumente bzw. des Gesangs; er operiert im Unterricht unkontrolliert, ohne festen Plan und paßt sich dem aktuellen musikalisch-gesellschaftlichen Modegeschmack an. Johann Matthesons kritische Haltung gegenüber bestimmten Phänomenen des Musikunterrichtes, die in der Forderung nach „*Aufsicht*“ über die außerschulischen Musiklehrer kulminierte, fiel zusammen mit einer spezifischen musikhistorisch-musikpädagogischen Situation. Paradigmatisch hatte sich 1687 der in Süddeutschland wirkende Daniel Speer durch seine Unterrichtstätigkeit bei einem Adelsfräulein ermutigt gesehen, eine auf

den Klavichordunterricht des Amateurs zugeschnittene Unterrichtslehre zu verfassen, die unter dem Motto der „*Gemüths Belustigung*“ stand²⁶. Es handelte sich dabei vor allem um eine schriftlich fixierte Revision traditioneller Lehrmuster der erfahrungsgebundenen, handwerklichen Musik- und Klavierlehre. In acht Lernschritten²⁷ wurden Feinziele des Liebhaber-Klavierunterrichts anvisiert, die dem ästhetisch-gesellschaftlichen Kriterium der Leichtigkeit entsprachen²⁸. Bei Martin Heinrich Fuhrmann führte diese Musikanschauung überdies 1706 zu einer expliziten Trennung in musikalische Berufs- und Laienausbildung: „. . . ein liberal Gemüht aber lernet unterschiedliche Dinge, nicht Profession davon zu machen, sondern auch zu seiner recreation“²⁹. Die Erwartungen, die aus diesem musikpädagogischen Paradigma resultierten, waren freilich wenig geeignet, die soziale Rolle des außerschulischen Musiklehrers zu konsolidieren. Johann Kuhnau stilisierte die Bezugsgruppe vornehmer bürgerlicher Musikliebhaberinnen in der Figur der bereits erwähnten Kaufmannstochter, die er als die „Crone von dem Frauen-Zimmer“ bezeichnete, „welches sich auff die Music legt“³⁰. Als sie jedoch, dem Zug einer künstlerisch modesüchtigen Zeit folgend, ihren „rechtschaffenen“ Musiklehrer zugunsten des Scharlatans Caraffa entläßt, fällt im Roman das derbe Wort, die situierte Bürgerstochter sei in der „Thorheit, ersoffen, daß sie meynte, man müste von neuangekommenen Musicis lauter neue Manier und Liebligheit lernen“³¹.

In diesem Zusammenhang wäre auf der anderen Seite die Frage zu stellen, warum die dilettantische Musikübung als gesellschaftliche Attitüde oder auch als ästhetisches Erziehungs- und Bildungsideal höherer Statusklassen, gerade im 17. und 18. Jahrhundert in einen seltsamen Gegensatz zum öffentlichen, funktionalen Musikunterricht in den Schulen geriet. Die Konsequenzen für die Schulmusik, die sich aus dem Paradigmenwechsel der Musikanschauung und dem Eindringen neuer, nicht mehr primär funktionaler Bildungsinhalte im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts ergaben, sind ausführlich von Georg Schünemann abgehandelt worden³². Der Kerngedanke dieses Autors besagt jedoch auch, daß während der vom merkantilen Staatswesen geprägten Aufklärungszeit die kirchlich-liturgische Schulmusik vom Privatmusikunterricht zunächst kompensatorisch ergänzt und schließlich im Laufe des 18. Jahrhunderts vollständig ersetzt worden sei³³. Schünemann sprach von einer „Kluft“, die sich hier zwischen den Interessen des Adels und des Bürgertums aufgetan habe³⁴.

Kaum geklärt erscheint indessen ein Widerspruch in Schünemanns Gedankengang. Bei seinem Gewährsmann Johann Mattheson, der im ersten Band seiner „*Orchestre*“-Trilogie den Typus des „*Galant Homme*“ als das

Ideal des musikalisch Gebildeten zeichnete³⁵, handelte es sich nämlich um einen emphatischen Vertreter aufgeklärter bürgerlicher Musikpflege. Matthesons bereits erwähnte konkrete Tätigkeit als Hamburger Musiklehrer erhält von daher als sozialgeschichtliches Faktum eine besondere Bedeutung. Seine theoretisch-kritische Umformung der einst vom gesellschaftlichen Status geprägten Rolle des „*Galant Homme*“ in eine fachlich spezifische darf so gesehen nicht nur zum Maßstab der Erwartungshaltungen gegenüber der Musik allgemein herangezogen werden, sondern verdiente speziell in seiner musikalisch-pädagogischen Bedeutung analysiert zu werden. So wie im „*Orchestre*“ die Musik paradigmatisch aus ihren primär funktionalen Bezügen gelöst wurde, indem ihr autonome Qualitäten zugesprochen wurden, wandelten sich auch die Rollenmerkmale des „*Galant Homme*“. Mattheson war überdies der Musiktheoretiker des frühen 18. Jahrhunderts, der diese Merkmale in Form von konkreten Rollenerwartungen auf den außerschulischen Musiklehrer übertrug.

III.

Über die bloße Verurteilung des unkünstlerischen außerschulischen Musik-Lernens oder den Rekurs auf soziale Verpflichtungen des außerschulischen Musiklehrers hinausgehend, beschäftigte sich Johann Mattheson nämlich mit einschlägigen, auf musikalisch-pädagogische Eigenschaften gerichteten Anforderungen. Konkrete Postulate hierzu finden sich in den Einleitungskapiteln zu seiner 1735 erschienenen „*Kleinen General-Baß-Schule*“³⁶. Explizit formuliert er hier, was man in Anlehnung an einen Begriff Hans-Georg Gadamers als die *musikpädagogische Unterscheidung* zwischen Musik-Machen und Musik-Lehren bezeichnen könnte. Im Zusammenhang mit elementarer musikalischer Unterweisung konstatiert Mattheson: „*Spielen, und Spielen-lehren, sind sehr verschiedene Verrichtungen*“; und weiter: „*Denn, wo diese ersten Grund-Lehren ... falsch geleet, versehen, und obenhin getrieben werden, da darff man nimmer etwas anders, als eine verwirrete Wissenschaftt, hoffen.*“³⁷.

In dem für unser Thema zentralen Abschnitt „*Vom Lehr-Meister*“, der in der Kleinen General-Baß-Schule einen relativ breiten Raum einnimmt³⁸, widmet sich Mattheson eigens dem Berufsbild des außerschulischen Musiklehrers. Er versteht nämlich die musikalische Unterrichtssituation als komplementäres Ineinandergreifen von Schüler- und Lehrer-Rolle, wobei seiner Ansicht nach besonders die letztere als viel zu wenig beachtet erscheint. Dies sei um so gravierender, als „*die Wahl ungeschickter Mei-*

ster . . . die besten Schüler" verderben könne (§ 2). Mit medizinischer Metaphorik beschreibt er das unreflektierte Handeln eines nicht in seiner speziellen Aufgabe erkannten Musiklehrerberufes: „Die meisten gehen bey ihren Schülern in die Schule, und machen es wie die jungen unerfahrenen Aertzte, die, zum Versuch, ein Paar Hundert Krancke in die Grube schicken, und sich dabey üben: auch noch dazu tüchtig bezahlen lassen" (§ 2). Und ein weiteres Mal wird unterschieden: „Ein anders ist, selber wol spielen; ein anders aber, gute Spieler machen" (§ 3).

Welche Erwartungen sind nun nach Matthesons Meinung an die Rolle des außerschulischen Musiklehrers geknüpft. Mattheson beschreitet zunächst den Weg der Differenzierung nach dem Gegenstand des Unterrichts, indem er eine Positionsbestimmung der musikalischen Lehrer in Analogie zu den damals üblichen akademischen Graden versucht. Er vergleicht auf diese Weise den Flöten- oder Oboenlehrer mit einem „Baccalaureus" und den Gesangslehrer mit einem „Magister". Dem Klavier- und Generalbaßlehrer weist er den Status eines „Licentiaten" und dem Kompositionslehrer schließlich den eines „Doctors" oder „Doctor-mäßigen" Professors zu (§ 8).

Des weiteren werden die Rollenattribute des Klavierlehrers in Form von Soll- und Muß-Erwartungen beschrieben. An die Allgemeinbildung des „Lehrmeisters, der sich mit dem Clavier überhaupt, und mit dem General-Baß ins besondere, abgeben will" richten sich folgende Prämissen: „... so ist leicht zu schließen, daß ein solcher (Klavier- und Generalbaßlehrer) nicht ungelehrt seyn müsse. Und ob ich gleich eben nicht erheische, daß er sich kranck studiret, oder alle geheime Winckel der Weisheit durchkrochen haben soll; so wollte ich doch wol eben auch nicht, daß er in der Haupt-Sprachen, als im Lateinischen, Frantzösischen, Welschen, zu verkauffen wäre; ich wollte wol nicht, daß man ihn in der Rede- und Dicht-Kunst für einen Fremdling hielte, noch daß er die gesunde Welt-Weisheit für ein Meer-Wunder ansähe. aber Teutsch sollte er doch wol billig in Teutschland rein reden und schreiben können: und daß es den meisten daran fehlet, ist nur gar zu leicht zu erweisen." (§ 9)

Der Lehrer sollte demnach die musikalische Fachterminologie von der Ursprungssprache her zu verstehen in der Lage sein. Darüberhinaus werden im Italienischen allerdings tieferreichende Sprachkenntnisse verlangt:

„So sehr sich nun ein seynwollender Lehrer mit dergleichen grammaticalischen Fehlern, bey der heutigen Welt, wo die Kinder bey uns fast eher Frantzösisch, als Teutsch, lernen, bloß gibt, und in schlechten Ruff setzet; so unumgänglich nöthig ist ihm das Italiänische, und zwar das beste, poetische Italiänisch zu verstehen" (§ 12).

Zu diesen eng mit der Affektenlehre des 18. Jahrhunderts zusammenhängenden allgemeinen Aspekten treten die spezifisch unterrichtspraktischen Fähigkeiten hinzu. So müsse ein Generalbaßlehrer „*der Composition mächtig*“ sein, das Generalbaßspiel beherrschen sowie „*bey dem Clavier wol singen*“ können (§ 14). Wiederum steht nicht die stimmliche Virtuosität bzw. Schönheit im Vordergrund, sondern vor allem der Vortrag in angenehmer „*Manier*“. Ferner markiert Mattheson die Notwendigkeit eines Nebeninstrumentes, mit dem der Lehrer seinen Schüler melodisch führen solle (§ 15). Die Erwähnung der sittlichen Unbescholtenheit schließlich gehört wohl zu den hartnäckigsten, zwischen außerfachlichen und fachlichen Bestimmungen pendelnden Erwartungsmustern gegenüber der Person des Musiklehrers. In weiteren Anmerkungen bewertet Mattheson die „*Lehr-Gabe*“: So müsse beispielsweise „*ein Lehrmeister sich die Unterweisung einen vollkommenen Ernst seyn lassen*“ (§ 17), indem er stets für die Kontinuität und Methode seines Unterrichts Sorge.

IV.

Der von Johann Mattheson im ersten Drittel des 18. Jahrhunderts präzierte Gedanke, ein Musiker müsse als Musik-Lehrender mindestens ebensoviel wissen wie können, war zu einer Zeit, als das handwerklich-traditionelle Prinzip der *imitatio* vor allem im Bereich des professionellen Musik-Lernens noch handfeste Präsenz besaß³⁹, sicherlich zukunftsweisend. Die „*Eigenschaften des Lehrenden*“ wurden seit dieser Zeit immer wieder in den Lehrbüchern reflektiert und vom Können des Virtuosen „*von der ersten Größe*“ abgesetzt⁴⁰. Daß die musikpädagogische Unterscheidung zwischen ausübendem Künstler und lehrendem Privatmusiker indessen bereits im Erwartungshorizont realer Bezugsgruppen des außerschulischen Musiklehrers lag, möge abschließend anhand eines Aktenvorgangs demonstriert werden. Es handelt sich dabei um einen Musikerstreit im Kloster Preetz in Schleswig-Holstein, den der Kieler Musikhistoriker Uwe Haensel in anderem Zusammenhang publiziert hat⁴¹.

In Preetz war es offenbar spätestens 1722 zwischen dem Klosterorganisten, dem Preetzer Fleckensorganisten und den Konventualinnen zu Auseinandersetzungen wegen des privaten Klavierunterrichts gekommen. Der Klosterorganist zettelte daraufhin einen Rechtsstreit gegen den Fleckensorganisten an, dem er Verstöße gegen sein Unterrichtsprivileg im Kloster vorwarf; mit anderen Worten: Die Klosterschülerinnen waren anscheinend aus Überdruß über den schlechten Unterricht ihres Organisten zur Kon-

kurrenz übergelaufen. Ein Memorandum der Klosterleitung rechtfertigte zudem emphatisch dieses Vorgehen der Zöglinge und wies in aller Deutlichkeit auf den Unterschied zwischen einem ausübenden Künstler und einem Privatmusiklehrer hin. Man war nämlich der Ansicht, „daß unter der tractirung der orgel bey dem öffentlichen Gottesdienst und information auff dem Clavier oder andern Instrumenten ein großer unterscheid zu machen, solcher gestalt, daß viele Organisten hierzu (nämlich zum Klavierunterricht) nicht geschickt, und hingegen, viele privat Musici in der information auff denen musicalischen Instrumenten excelliren und zum orgelspielen gantz untauglich sind“⁴².

Daß letzten Endes die landesfürstliche Obrigkeit dem klavierpädagogisch unliebsamen Klosterorganisten Recht gab⁴³, zählt einerseits zu den Unwägbarkeiten des von merkantilem Denken geleiteten absolutistischen Staatswesens: Die Sicherung der finanziellen Autarkie des Klosterorganisten (im Preetzer Fall gleichbedeutend mit Unabhängigkeit von landesfürstlichen Mitteln) durch ein Privatunterrichts-Privileg rangierte vor sachlogischer Vernunft. Die diametral entgegengesetzten Positionen spiegeln andererseits die prinzipielle Konfliktstruktur der sozialen Rolle des außerschulischen Musiklehrers, der stets den unterschiedlichsten gesellschaftlichen, musikanschaulichen und musikalisch-pädagogischen Erwartungen und Sanktionen ausgesetzt war. Damit berührt dieser Vorgang aber auch Dimensionen, mit denen musikalischer Unterricht noch heute zu kämpfen hat.

SUMMARY

The situation of the 19th century private music teacher was characterized by the conflicting demands of high artistic standards and simple teaching of technical skills. This unstable position dates back to even earlier times. Sources from the beginning of the 18th century show already the typical structures of the rôle of the music teacher which are still prevalent today. Demands for professionalism and for supervision by the authorities are not inventions of our times. From the sources of social history we know that already at the beginning of the period of enlightenment, private music teaching was in a paradox position: On the one hand, the new private forms of teaching music had freed the teacher from the restrictions of craftsmanship enforced by the guilds, on the other hand, once that problems of music-teaching had been laid down in writing, the activities of

practical music-teaching "ex uso" were superseded by a public and rational discussion of educational theories. Music-teaching had become a sphere of contesting influences, set between the demands of cultural standards and popular interest.

Anmerkungen:

1. Forkel, J. N.: Vermischte Gedanken über verschiedene musikalische Gegenstände. (§ 13). Autograph, im Besitz der Deutschen Staatsbibliothek Berlin; Signatur: Mus.ms.autogr.theor.: Forkel. (Zur Datierung zwischen 1777 und 1780 vgl. Edelhoff, H.: Johann Nikolaus Forkel. Ein Beitrag zur Geschichte der Musikwissenschaft. Göttingen 1935. = Vorarbeiten zur Geschichte der Göttinger Universität und Bibliothek. Heft 15. S. 113).
Zu erwähnen ist, daß der zitierte §13 bei einer Publikation offenbar ersatzlos gestrichen werden sollte (im Autograph ist eine Streichung erfolgt). Zu vermuten wäre, daß die hierin formulierte Brisanz Forkel doch zu riskant erschien. Beispielsweise stellt Forkel den Wert ästhetischer Rollenmerkmale des Musikers, wie sie innerhalb „kleine(r)Zirkel“ zu suchen seien, explizit in Gegensatz zu den von „Fürsten ertheilte(n)“ Statusmerkmalen.
2. Weitere Belege für das Bewußtsein um die Sonderstellung des Künstlers in der Absonderung von sozialen Rechten und Pflichten im frühen 19. Jahrhundert hat Walter Salmen zusammengetragen. Salmen, W.: Soziale Verpflichtungen vereinsamter Komponisten im 19. Jahrhundert. In: Der Sozialstatus des Berufsmusikers vom 17. bis 19. Jahrhundert. Kassel 1971. S. 137 ff.
3. Claessen, D.: Rolle und Macht. 3. Auflage. München 1974. = Grundfragen der Soziologie. Bd. 6. S. 10. Vgl. hierzu auch Ullrich, O.: Soziale Rolle in der Industriegesellschaft. Unter Mitarb. von D. Claessen. München 1978. = Studentexte Fernuniversität. S. 17.
4. In: Minerva als Beiblatt zum allgemeinen musikalischen Anzeiger. Nr. 6. Frankfurt a. M. 1826. S. 44-47; das Zitat vgl. S. 45.
5. Vgl. hierzu die bislang umfassendste Darstellung der materiellen Bedingungen im privaten Musikunterrichtswesen durch Lüdeke, R.: Zur Geschichte der Privatmusikerziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des privaten Musikerziehungswesens in Deutschland von der Einführung der Gewerbefreiheit bis 1920. Diss. Berlin (Humboldt-Univ.) 1958. 2 Bde. (mschr.). Daran anknüpfend vgl. etwa auch die Arbeit von Sowa, G.: Das musikalische Proletariat in Deutschland. Studie zur Situation der Privatmusikerzieher u. Orchestermusiker im 19. u. 20. Jahrhundert. In: NMZ 23 (1974) Nr. 1, S. 37 ff.
6. Kuhnau, J.: Der musicalische Quack-Salber ... Dresden 1700. Hrsg. von K. Benndorf. Berlin 1900. = Deutsche Litteraturdenkmale des 18. u. 19. Jh. Neue Folge 33/38. (Repr. Neudr. Nendeln 1969). S. 149: „Denn deßwegen (des Geldes wegen) informirte er (Caraffa) auff Instrumenten, und lieff fast den gantzen Tag in der Stadt herum. Er machte auch keinen Unterscheid, ob er von den Schola-

ren Ehre oder Schande hatte, ob sie unter die honnetten Leute oder unter die Canaille zu rechnen wären. Des Büttels Söhnen und Töchtern schrieb er eben solche Stückgen vor, als etwa des Raths-Meisters oder des Commendanten seinen Kindern."

7. Kuhnau, Quack-Salber, S. 219.
8. Charakteristisch für das geringe soziale Ansehen des Musiklehrers ist hier auch die Übermittlung des Hausverbotes für Caraffa durch den Diener des Kaufmannes. Vgl. Kuhnau, Quack-Salber, S. 219.
9. Siehe hierzu Speer, D.: Grundrichtiger, kurz, leicht und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst ... Ulm 1687. S. 118-123.
10. Fuhrmann, M. H.: Musicalischer-Trichter, dadurch ein geschickter Informator seinen Informandis die Edle Singe-Kunst nach heutiger Manier bald und leicht einbringen kann ... Frankfurt 1706. S. 6.
11. Marpurg, F. W.: Anleitung zur Musik überhaupt, und zur Singkunst besonders ... Berlin 1763. Repr. Neudr. Leipzig 1975. S. 12.
12. Dieser exemplarische Querschnitt wurde anhand von Musikerbezeichnungen gewonnen, die Johann Nikolaus Forkel verwendete. In: Musikalischer Almanach auf das Jahr 1783. Leipzig 1782. Repr. Neudr. Hildesheim 1974. Belegstellen in der Reihenfolge der angeführten Benennungen: S. 70; 60; 63; 31; 25; 24; 148.
13. Vgl. hierzu Roske, M.: Studie zur Entwicklungsgeschichte des privaten Musikunterrichts. Wolfenbüttel 1978, = Schriften zur Musikpädagogik. Bd. 5. S. 108 ff.
14. Siehe hierzu neuerdings die hervorragende Übersicht von Fertig, L.: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lebrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979. (Neben einem sozialgeschichtlichen Abriss gibt Fertig auch eine ausführliche ideengeschichtliche Dokumentation der Hofmeister-Problematik).
15. Hier zit. nach der Ausgabe Scheibe, J. A.: Critischer Musikus. Neue, vermehrte und verbesserte Aufl. Leipzig 1745. Repr. Neudr. Hildesheim 1970. S. 247, Anm. 1.
16. Scheibe, Musikus, S. 247.
17. Vgl. Scheibe, Musikus, S. 247.
18. Zu denken ist hier an die Konzeption eines „*musikalischen Pflanzgartens*“ sowie an den „*Entwurf einer musikalischen Akademie*“. Vgl. Scheibe, Musikus, S. 156-159; S. 575-582.
19. Siehe hierzu Henriksen, 1.: Johann Adolph Scheibe og Det musikalske Societet i København. In: Dansk Arbog for Musikforskning VII, 1973-1976. København 1976. S. 103-124.
20. Schleswig-Holsteinsche Anzeigen auf das Jahr 1757. Glückstadt 1757. 16. Stück. Sp. 269-270: hier zit. Sp. 269.
21. Zu diesem Zitat und den folgenden vgl. Scheibe, Musikus, Vorrede.
22. Siehe hierzu die grundlegende Arbeit von Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
23. Im Hause seines Mentors Johann von Wich konnte er sogar Georg Friedrich Händel als Klavierlehrer ausstechen. Vgl. hierzu (und zu weiteren Erfahrungen Matthesons) Mattheson, J.: Grundlage einer Ehren-Pforte ... Hamburg 1740. Neudr. Berlin 1910. S. 188 ff.

24. Einen Überblick hierüber beabsichtigt der Verf. im Rahmen seines Dissertationsvorhabens zu geben. („*Sozialgeschichte des außerschulischen Musiklehrers vom Ende des 17. Jahrhunderts bis um 1850*“; Arbeitstitel).
25. Mattheson, J.: Der Musicalische Patriot ... Hamburg 1728. S. 58.
26. Vgl. Speer, Grundrichtiger Unterricht, S. 114-132.
27. Speers Lehrgang umfaßte als Kriterien
1. die 5 modernen Notenwerte von der ganzen bis zur sechzehntel Note,
 2. Buchstabennotation,
 3. Sopran- und Baß-Schlüssel,
 4. Tripeltakte,
 5. Spielen zweistimmig notierter Stücke bei improvisierender Auffüllung der Mittelstimmen,
 6. spezielle Übungsstücke sowie Choräle, Arien und Gesellschaftsstücke im Sinne einer Propädeutik für musikalische Elementarlehre auf dem Klavier,
 7. Vom-Blatt-Leseübungen als Vorbereitung zur Generalbaß-Begleitung,
 8. Anwendung von Fingersatz- und Verzierungslehre in zunächst leichten, ausgesuchten Spielstücken.
- (Vgl. hierzu Speer, Grundrichtiger Unterricht, S. 114 f.)
28. Zur historischen Dimension dieser Kategorie vgl. Dahlhaus, C.: Der Dilettant und der Banause in der Musikgeschichte. In: AfMw 25 (1968) S. 157-172.
29. Fuhrmann, Musicalischer-Trichter, S. 6.
30. Kuhnau, Quack-Salber, S. 161.
31. Kuhnau, Quack-Salber, S. 161.
32. Schönemann, G.: Geschichte der deutschen Schulmusik. Leipzig 1928. = Handbücher der Musikerziehung. Hier besonders S. 152 ff.
33. Vgl. Schönemann, Schulmusik, S. 199. Schönemann schreibt hier u. a.: *„Der Privatmusikunterricht greift in die Schulmusik ein, zunächst fördernd, solange er sich an gemeinsame Aufgaben kirchlicher Kunstpflege hält, dann aber trennend in der Pflege weltlicher und rein konzertanter Literatur.“ Und an anderer Stelle: „Nur Chorsänger und die im Privatunterricht ausgebildeten Schüler leisten noch Kirchendienste im Chor und Orchester. Sonst ist die Musikerziehung aus dem Gesamtplan der Schulbildung fast ganz ausgeschaltet.“* (Schönemann, Schulmusik, S. 289).
34. Vgl. Schönemann, Schulmusik, S. 169.
35. Siehe Mattheson, J.: Das Neu-Eröffnete Orchestre, oder Universelle und gründliche Anleitung wie ein Galant Homme einen vollkommenen Begriff von der Hoheit und Würde der edlen Music erlangen, seinen Gout darnach formiren, die Terminos technicos verstehen und geschicklich von dieser vortrefflichen Wissenschaft raisonniren möge. Hamburg 1713. Vgl. dazu Schönemann, Schulmusik, S. 160.
36. Mattheson: Kleine General-Baß-Schule ... Hamburg 1735.
37. Mattheson, Kl. General-Baß-Schule, S. 66.
38. Mattheson, Kl. General-Baß-Schule, S. 49-57. Im folgenden wird aus diesem Abschnitt unter Angabe des entsprechenden Paragraphen zitiert.
39. Vgl. hierzu etwa den Abschnitt über Violin-Lehrbücher um 1700 in Boyden, D. D.: Die Geschichte des Violinspiels von seinen Anfängen bis 1761. Mainz 1971. (The History of Violin Playing from its Origins to 1761. London 1965). S. 275 ff. Boyden betont hier den Unterschied zwischen den technischen Stan-

- dards erfahrungsgebundener Violinlehre einerseits, über die kein Lehrbuch Auskunft gebe, und des Amateurunterrichts andererseits, der rudimentär in schriftlicher Form (zumeist in autodidaktischem Gewand) fixiert wurde.
40. So die Diktion Friedrich Wilhelm Marpurgs, der überdies differenziert in Eigenschaften des Fachlehrers (Gesang, Instrument usw.) und Eigenschaften bzw. Rollenerwartungen gegenüber dem Musikmeister allgemein. Vgl. Marpurg, *Anleitung*, S. 12.
 41. Vgl. hierzu Haensels Einleitung zu: *Das Klavierbuch der Christiana Charlotte Amalie Trolle (1702)*. Eingeleitet und hrsg. von U. Haensel. Neumünster 1974. = *Quellen und Studien zur Musikgeschichte Schleswig-Holsteins*. Bd. 3. S. 9-21.
 42. Akte des Klosterarchivs Preetz; hier zit. nach Haensel, *Klavierbuch*, S. 12.
 43. Diese Entscheidung geht aus einer königlich-herzoglichen Verfügung vom 18. Mai 1722 hervor, die gleichfalls zum Fundus des Klosterarchivs Preetz gehört. Zum Wortlaut der Akte siehe: Haensel, *Klavierbuch*, S. 12.

Michael Roske
Gartenstr. 16
6242 Kronberg