

Zeitschrift: Animato
Herausgeber: Verband Musikschulen Schweiz
Band: 17 (1993)
Heft: 3

Artikel: Unmusikalisch?
Autor: Biedermann, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-959338>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Unmusikalisch?

Zur wiederentdeckten Aktualität des Pädagogen Heinrich Jacoby – Vorabdruck aus dem im Herbst in der Musikdition Nepomuk erscheinenden Buch von Walter Biedermann über die Pädagogik von Heinrich Jacoby unter dem Titel «Unmusikalisch».

Am 5. Mai 1921 hielt Heinrich Jacoby in Berlin einen Vortrag über die «Grundlagen einer schöpferischen Musikerziehung», der wie folgt begann: «Im bewussten Gegensatz zur heute üblichen intellektualistisch-mechanistischen und wesentlich auf Reproduktion eingestellten Art des Musikunterrichts will ich einen Weg für die Entwicklung der musikalischen Ausdrucks- und «Aufnahme»-Fähigkeit zeigen, auf dem allein das in jedem Menschen latente Schöpferische angesprochen wird. Leider gibt es für einen solchen vom Üblichen abweichenden Weg keine weniger irreführende und dabei doch allgemein verständliche Bezeichnung als das oft missbrauchte und durch vielerlei Interpretationen belastete Wort «Erziehung». Wenn also weiterhin von Erziehung oder Schulung die Rede sein muss, sei nachdrücklich darauf hingewiesen, dass dabei weder an einer Zweck-Erziehung im alten Sinne noch an die Methoden der Lern-Schule gedacht werden darf. Ich gebrauche diese Begriffe im Sinne einer Einwirkung, die, von der Überzeugung von «Schöpferischen» im Menschen ausgehend, sich auf die Schaffung von Erfahrungs-Gele- genheiten beschränkt und Selbsttätigkeit als oberstes Gesetz fordert.»

Jacobs Standort

Für Jacoby ist Musik eine Möglichkeit, sich zu äußern. Sie erfüllt (und erfüllte vor allem) soziale beziehungsweise soziologische Funktionen (Gottesdienst, Erbauung, Unterhaltung, Gemeinschaft, Selbstdarstellung, aber auch spontane Äussern von Stimmungen durch Gesang). In solchen Äusserungen erlebte Jacoby eine – mindestens strukturell – Ähnlichkeit zur sprachlichen Ausserung, und dies regte ihn zu Analogiebetrachtungen an, so zu folgenden Fragen:

- Weshalb wird Musik vorwiegend reproduzierend betrieben, warum ist nicht Produzieren das Selbstverständliche?
- Weshalb denkt man im Zusammenhang von Musik stets an Kunst, Konzert und Kunstbetrieb (während auf sprachlichem Gebiet der Kunstbereich ja einen relativ kleinen Raum einnimmt)?

Musiklern in Analogie zur Muttersprache

Vergleicht man die gewöhnliche Sprache mit der Sprache Musik, so fällt der folgende deutliche Unterschied auf: Die Sprachsprache ist vor allem auf den Alltag gerichtet und wird improvisatorisch gehandhabt. Ausser der Kunstsprache, die sich darauf aufbaut, existiert zusätzlich ein relativ kreativer, allgemein zugänglicher Zwischenbereich wie Briefe schreiben, Tagebuch führen, Gedichte machen, Vorträge und Ansprachen halten – ein Bereich also, dem sich auch Menschen ohne Spezialbegabung gewachsen fühlen.

Hingegen fehlen der Musik solche Alltags- und Zwischenbereiche (wahrscheinlich mehr als früher). Es fehlen aber nicht nur diese Bereiche, es fehlt auch der dazugehörige Erwerb einer musikalischen Grund- und AlltagsSprache (analog etwa dem Sprechenlernen des Kleinkindes), auf der sich dann eine Kunstsprache aufbauen könnte.

Anstatt den Schüler zuerst musikalisch «Sprechen» lernen zu lassen, orientierte man ihn schon zu Beginn (meistens ohne es zu sagen und häufig ohne es eigentlich zu wissen) auf elitäre Ziele (Vor-

spielen, Konzertsaal). Es kommt hinzu, dass diese Ziele meistens auf Wegen angestrebt werden, die einem unbeschwertem Umgang mit Musik und einer wirklichen Entfaltung eher hinderlich sind. Die zahlreichen Misserfolge, die sich dann einstellen, werden mit «Unmusikalität», also mit einem Mangel an Begabung, erklärt. In Jacobys Sicht ist ein solcher Schluss voreilig, da im Musikunterricht die zum Sprechenlernen analoge Stufe übersprungen wurde.

Begabung – unmusikalisch?

Die Begabungsfrage war Jacobys Ausgangspunkt, und sie blieb sein lebenslängliches Thema. Letztlich ging es ihm um ein offeneres Bild vom Menschen: er wandte sich gegen eine voreilige Deklassierung der «Unbegabten». Denn er war zur Ansicht gelangt, dass das, was gemeinhin als Musikalität bezeichnet wird, keine spezifischen Zusatzanlagen erfordert. Dabei stützte er sich im Anfang auf seine pädagogischen Erfolge am Strassburger Theater. Freilich wirkten Jacobs Ansichten, wenn er sie öffentlich vortrug, provokativ; sie standen im Gegensatz nicht nur zur Zunfttradition der Musiker, sondern auch zu jener erbwissenschaftlichen Richtung, welche Musikalität als weitgehend genetisch bedingt betrachtete und sich dabei mit Vorliebe auf den Stammbaum der Familie Bach stützte. Jacoby wies eingehend auf die soziologischen, d.h. gesellschaftlichen Bedingungen zu Bachs Zeiten hin, die bei solchem Argumentieren vernachlässigt worden waren. Darüber hinaus begann er – um seine Vorstellungen zu erhärten – breit zu experimentieren («Begabungsforschung»). Ich werde auf die Arbeit zurückkommen.

Mit seiner Stammbaum-Kritik hat Jacoby recht behalten; familiäre Häufungen in Kunst und Wissenschaft (Bach, Bernoulli) waren als Beweisstücke schon immer auffechtbar gewesen, sie werden in der Humangenetik kaum mehr verwendet. In konkreten Situationen wären sie ohnehin ohne praktischen Wert, da es unmöglich ist, das Genom einer Einzelperson auf Musikalität hin zu untersuchen.

Wie problematisch aber die Begabungsdiskussion bis heute geblieben ist, zeigt sich bereits bei der Definition des Begriffs. Sowohl die Genetik wie auch die wissenschaftliche Pädagogik (und besonders die Musikpädagogik) tun sich schwer damit, die einen versteht unter Begabung das Erbgut, affäre ein Produkt aus Erbe und Umwelt, manche wieder definieren Begabung als die durch den Begabungstest ermittelten aktuellen Fähigkeiten.

Die Erziehungswissenschaft, welche um 1920 dem Begabungsdenkern noch stark verhaftet war, hat sich inzwischen liberalisiert. Es gibt Strömungen, die mit Jacobs Ansichten viele Berührungspunkte aufweisen (in Deutschland z.B. H. Roth). Das bedeutet, dass man im Fall von Leistungsdefiziten mehr Geduld und Toleranz aufbringen möchte. Es ist mir aber kaum eine Richtung bekannt, die so hartnäckig wie Jacoby darauf dringen würde, die Folgerungen zu ziehen: einerseits konsequent nach jenen Wegen und Aufgabenstellungen zu suchen, welche eine Entfaltung wirklich gewährleisten, anderseits – sofern nötig – im Einzelfall Barrieren abzubauen.

Jacobs Diskussionen über Begabung hatten schon früh den positiven Effekt, dass er über Musikalität grundsätzlich nachzudenken begann und dieses Nachdenken durch experimentelle Untersuchungen begleitete. Er bemerkte dazu, seine Ansichten ließen sich anhand praktischer Demonstrationen (z.B. am Klavier) überzeugend darstellen, sie in Worte zu fassen, sei dagegen schwierig. Dementsprechend gibt es nicht viele schriftliche Zeugnisse.

Seinen Experimenten liegt die Vorstellung zugrunde, das Wesentliche des musikalischen Erlebens und Verstehens beruhe auf einer Reihe von Grundfunktionen. Jacoby versuchte nachzuweisen, dass auch ganz «unmusikalische» Menschen (er untersuchte eine sehr grosse Anzahl) über diese Funktionen verfügen. Voraussetzung ist allerdings ein Verzicht auf Zuhören-Wollen und Erfassen-Wollen, dafür eine Bereitschaft zu spüren, was in mir selbst passiert.

Ein Beispiel sei hier stellvertretend vorgestellt. Es stammt aus einem allgemeinpädagogischen Einführungskurs, besitzt also keine Beweiskraft, da die Teilnehmer vielleicht «musikalisch» waren, aber es illustriert Jacobs Vorgehen:

– Jacoby improvisiert auf dem Klavier eine einfache Melodie, bricht aber vorzeitig und unvermittelt ab. Die Hörer empfinden die Zäsur als Abbruch, obschon die Musik für sie neu war.

– Die Melodie wird nochmals gespielt und wieder unterbrochen, diesmal bei einem Halbschluss. Die Hörer spüren einerseits die Unfertigkeit, empfinden anderseits die grössere Berechtigung zu einer Unterbrechung als vorhin.

– Die Melodie wird diesmal vom Anfang bis zum Ende gespielt und trotz ihrer Neuheit als abgeschlossen und stimmend empfunden.

– Eine unbekannte Melodie wird zwei Takte vor Schluss gestoppt. Die Hörer sind in der Lage, den fehlenden Rest summend zu ergänzen.

– Eine Improvisation wird bis zu ihrem formalen Ende gespielt, doch die Hörer spüren, dass Jacobs

«Ladung» weiter gereicht hätte.

Eine grosse Zahl solcher und verwandter Versuche, ausgeführt mit möglichst «unbegabten» Versuchspersonen, lieferten Jacoby einen Einblick in jene Erlebens- und Empfindungsbereiche, die auch im Falle musikalischer Verstörtheit noch intakt bleiben. Sie verkörpern für ihn das eigentliche Fundament der Sprache «Musik», auf welchem sich erst eine differenziertere Musikbeziehung aufbaut. Jacoby hat die Ergebnisse solcher Studien wie folgt dargestellt: «Jeder Mensch, auch der «unmusikalische», führt, ob eine Musik abschliesst. Wenn Kinder selber eine Melodie erfinden, oder wenn man ihnen etwas vorspielt, werden sie ohne Zögern feststellen, ob die Musik abschliesst, ob sie willkürlich mitten im Fluss abgebrochen wird oder ob sie etwa nur unterbrochen wurde. Jeder merkt auch ohne weiteres, ob eine Klangfolge ganz abschliesst oder ob sie nur zu einem organischen, gliedern wirkenden Einschnitt, einer Atempause oder einem sogenannten Halbschluss oder Trugschluss führt. Bricht die Musik kurz vor Schluss ab, so empfindet jeder, sofern nur ein die Tonika genügend charakteristischer Zusammenhang gegeben ist, den Zwang zum Schluss und hört ohne weiteres deutlich vor, aus, wie der Schluss – die Tonika – klingen müsste, obwohl er nicht gespielt wird. Dieses Empfinden für die Tonika – für Anfang und Ende – ist weder durch die temperierte Stimmung noch durch die Tonalität bedingt. Es wird durch jede Klangfolge, die einen inneren Zusammenhang hat, ausgelöst, und zwar durch allermoderne genauso wie durch alte Musik (Ann. d. Autors: 1921, die Zwölftonmusik war also schon bekannt!). Jeder an sich sinnvolle Zusammenhang charakterisiert sich nur dadurch als Zusammenhang, dass er seinem inneren organischen Bau nach anfängt und aufhört. Jeder empfindet auch deutlich, ob einem Thema oder einer Tonika ein neues Thema oder eine neue Tonika folgt, ob trotz des Wechsels der Themen eine Einiformigkeit entsteht, weil die Tonika dieselbe bleibt, oder ob dem Thema eine Reihe von Klängen folgt, die eine Spannung verursachen, welche durch die Wiederkehr des Themas bzw. der alten Tonika ge- löst wird.»

Jacoby äussert sich hierauf noch eingehender über das Spannungs-Erleben: «Dieses elementare Empfinden für Kontraste, für Spannung und Lösung gestaltet die Orientierung auch bei grösseren Formen und führt gleichzeitig zu unmittelbaren Erleben der Grundverhältnisse der Harmonien, die in sich selber, als Unterdominant- und Dominantwirkung in der Kadenz, die gleichen Spannungselemente tragen, wie sie für das Entstehen grosser Formen Voraussetzung sind. Aus diesem Empfinden für Spannung und Lösung entwickelt sich in kurzer Zeit die Fähigkeit, den Aufbau und Ablauf auch grösserer musikalischer Formen so sicher bewusst zu erleben, dass es möglich wird, ihre Proportionen schon nach einmaligem Hören schematisch zu rekonstruieren. Für die Harmonie bedeutet dies Spannungsempfinden, zusammen mit dem Empfinden für Grundtöne, die Möglichkeit zur zuverlässigen Unterscheidung der Funktionen der Hauptdiaklänge und damit die Grundlage für das Erkennen aller anderen akkordlichen Erscheinungen. Das eingeborene Empfinden für den Aufakt gestattet die klare Unterscheidung von Phrasen, Rhythmen und Taktarten, lange bevor der Schüler etwas von 3/4-, 4/4- oder 5/4-Takt weiß, und um so leichter und richtiger, je weniger er von solchen Dingen gehört hat und je weniger er an Zahlen und Messen denkt.»

Nun baut Jacoby seine Ablehnung allen messenden Vorgehens noch weiter aus: «Durch das be-wusste Erleben dieser noch verhältnismässig grossen Gliederungen wird allmählich die Voraussetzung für das Erkennen auch der feineren Einzelheiten geschaffen: Jeder empfindet, sobald er gewöhnt ist, gelassen auf Klänge zu lauschen, ob ein Ton von «oben» her zu einer Tonika führt (2-1) oder von «unten» her (7-1). Auf diese Weise kann jeder sofort empfindungsmässig und mit Sicherheit den Unterschied zwischen Halb- und Ganzton erkennen, ohne den Abstand messen zu müssen, weil er ihn aus der Empfindung des musikalischen und logischen Zusammenhangs heraus erlebt, während die übliche Gehörbildung versucht, diese Fähigkeit durch Messübungen an toten, aus dem inneren Zusammenhang gelösten Ausschnitten auszubilden. Auf die gleiche Weise sind später auch die anderen Melodiestufen in ihrem Verhältnis zur Tonika leicht zu erkennen. Will man das Phänomen Oktave be-wusst erfassen lassen, so braucht man nur einen hohen oder tiefen Ton ausserhalb des menschlichen Stimmumfangs «anzuschlagen» und zum Nachsingen aufzufordern. Jeder tut das unbewusst in seiner Stimmlage. Auch wenn «hohes und tiefe Stimmen» gleichzeitig dieselbe Tonika singen und dabei be-wusst wird, dass dennoch nicht alle denselben Ton gesungen haben, so wird dadurch dem Singenden das Wesen der Oktave bewusst und damit die Möglichkeit gewonnen, den weiten Umfang des Tongebietes zwischen Bass und Diskant zu gliedern; auf ähnliche Weise müssen auch alle anderen Erscheinungen wie Tonarten, Grundtöne, Dreiklänge, Ge-genstimmen usw. erarbeitet werden. Wir stützen uns dabei stets nur auf die Funktionsmöglichkeiten, die im Menschen a priori vorhanden sind, die in der rechten Art und im rechten Augenblick bewusst werden müssen, um später als unbedingt si-chere, nicht erlernte und darum auch unverlierbare Orientierungsmöglichkeiten für die Erfassung auch der kompliziertesten Klang-, Raum- und Zeit-verhältnisse dienen zu können.»

Die also sind die Vorstellungen, die Jacobs erfolgreicher Lehrtätigkeit an der Odenwaldschule

Stichworte zu Heinrich Jacoby

Geb. 3. April 1889 in Frankfurt am Main, gest. 25. November 1964 in Zürich. 1908 bis 1913 Schüler Hans Pfitzners für Komposition und Dirigieren und als Kapellmeister am Strassburger Stadttheater unter Pfitzner tätig. Aufgrund seiner besonderen pädagogischen und psychologischen Interessen und Erfolge bei der Arbeit mit sogenannten «Unmusikalischen» und «Unbegabten» als Lehrer für Harmonie- und Formenlehre an die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze in Dresden-Hellerau berufen. 1915 musikalische Leitung der «Neuen Schule» in Hellerau. Weitere Wirkungsorte waren München und Berlin. Seit 1935 lebte Jacoby in Zürich als Privatgelehrter und Leiter der Arbeitsgemeinschaften der «Schweizerischen Vereinigung zur Förderung der Begabungsforschung».

(Quelle: «Schweizer Musiker-Lexikon», Nachtrag 1965, Atlantis Verlag Zürich)

Wer war Heinrich Jacoby?

Wer war Heinrich Jacoby? Ich begegnete ihm erstmals im Jahre 1944, als ich – mittlen im Chemiestudium – ihn in seiner Zürcher Wohnung aufsuchte. Beeindruckt hat mich nicht nur die Art, wie er das Gespräch führte, tief beeindruckt war ich auch von seinem Improvisieren auf dem Klavier. Mein eigenes Spiel veranlasste ihn zur Empfehlung, doch meine Ohren mehr zu gebrauchen. Später, beim zweiten oder dritten Besuch, lautete das Urteil: «Die Finger sind immer noch schneller als die Ohren».

Diese Bemerkung – wie konnte ich es wissen – berührte ein zentrales Anliegen von Jacobs Pädagogik. Ich wusste nichts über ihn, nicht dass er beim Komponisten Hans Pfitzner gearbeitet hatte (zusammen mit Furtwängler und Klemperer); ich ahnte noch nicht, dass ich 1950-1960 bei Jacoby nachhaltig wirkende Kurse besuchen würde, und vor allem dachte ich nicht, dass Jacoby vierzig Jahre später von kompetenter Seite als einer der wirklich bedeutenden Musikpädagogen unserer Zeit bezeichnet werden würde. Helmut Hofp und Rudolf Weber schrieben 1984: «Heinrich Jacoby zu lesen bedeutet, eine der interessantesten Personen der neueren Musikpädagogik zu entdecken. In Seminaren zur Geschichte der Musikpädagogik wurde er durch seine Schriften und überlieferten Kurse zum faszinierenden Anreger für viele Studenten. ... Man möchte das Werk dieses kreativen und ungewöhnlichen Denkers jedem Musikpädagogen in die Hand und ans Herz legen, und er wird aufmerksam werden auf die Formelhaftigkeit, die falsche Orientierung heutigen Musikunterrichts».

Jacoby war vor 1933 in Deutschland ziemlich bekannt. Als Folge des Nationalsozialismus geriet er allmählich in Vergessenheit, genauer: nur noch kleine Kreise wussten von ihm. Seit 1980 kehrt er ins allgemeine Bewusstsein zurück, nicht zuletzt deshalb, weil er sich schon intensiv mit Fragen der Begabung, der Kreativität, der Körperbeziehung und des soziologischen Umfelds auseinandergesetzt hat. Der Umstand, dass ich ihn unmittelbar erlebte, lässt mich hoffen, auch als Laienmusiker ein zutreffendes Bild Jacobs vermitteln zu können, wobei mein eigentliches Anliegen darin besteht, seine Pädagogik zu aktualisieren, sie weiterzutragen und ihm neue Leser zuzuführen.

Jacoby hat ausser ein paar Vorträgen und Aufsätzen nichts publiziert. Trotzdem erschienen in den Jahren 1980-1990 unter seinem Namen vier Bücher (1-4), wovon eines die gesammelten Aufsätze enthält. Bei den übrigen handelt es sich um nachgelassene und dann aufgearbeitete Tonbandprotokolle von Kursen 1945-1960. Als bisher einzige grössere Abhandlung über Jacoby erschien 1987 eine Dissertation, in der seine Musikpädagogik dargestellt wird.

Die sind die Quellen, welche für die vorliegende Schrift benutzt wurden. Hinzu kommen Erinnerungen und persönliche Kursnotizen des Verfassers.

Walter Biedermann

zugrunde lagen. Er hat – ich verwende im folgenden weitgehend seine eigene Beschreibung – bei seinen Schülern versucht, das Interesse vom Musikstoff weg und hin zu den in ihnen ausgelösten Spannungsabläufen zu lenken. Dadurch wird das Klangvorstellungs- und Klangerinnerungsvermögen begünstigt, es hat allem Technischen vorzugehen. Auf diese Weise spart man Zeit. Mit etwa 100 Schülern im Alter von 9-19 Jahren wurden Gruppen von ungefähr 20 Teilnehmern gebildet. Pro Woche und Gruppe standen zweimal 45 Minuten zur Verfügung. Die Knaben und Mädchen waren zum grössten Teil stimmlich und nervös gehemmt, und im üblichen Sinn waren nur wenige musikalisch. Viele konnten keine zwei Takte nachsingen oder auswendig behalten, auch nicht Noten lesen. Nach anderthalb Jahren waren sie so weit, dass sie grössere Melodien, dreiteilige Formen selbst erfinden und sie ebenso wie fremde Melodien – wenn auch zunächst noch langsam – fehlerlos nach dem Gehör aufschreiben konnten, und zwar sowohl in den drei Schlüssen als auch in verschiedenen Tonarten. Außerdem konnten sie einfach aufgeschriebene Melodien innerlich hören und sie nach beliebigen Tonarten transponieren. Bei einer Gruppe konnte schon mit dem Erfinden von Gegenstimmen und

Akkorden und mit dem Einbeziehen von Instrumenten begonnen werden. Das Formenbewusstsein war so weit entwickelt, dass auch grösere Musikstücke wie langsame Sätze oder Scherzi aus Sonaten oder Symphonien in ihrem Aufbau beim Hören deutlich erkannt wurden, und zwar nicht durch Analyse, sondern durch das *Erleben* ihrer Gliederung als Spannung und Lösung und als dynamische Abstufungen.

Zuhören, lauschen

Die Orientierung übers Ohr ist – es sei wiederholts – einer der zentralen Punkte von Jacobs' Musikpädagogik. Lauschendes Verhalten war ein Dauerthema, und die Feststellung, jemand habe bei einem Musikversuch die Ohren benutzt, galt als besonderes Lob. Die Forderung zu lauschen mag selbstverständlich erscheinen, Jacoby kritisierte am damaligen Unterricht gerade deren Vernachlässigung.

Freilich: Es gab Pädagogen, welchen das Zuhören wichtig erschien. Ich zitiere aus dem heute noch benutzten Buch «Moderne Klavierspiel nach Leimer-Giesecking» folgende Passagen (Giesecking im Vorwort): «... bin ich noch heute unbedingter Anhänger der Leimerschen Methode, die ich für die beste, rationellste Art, pianistische Fähigkeiten zur Höchstentwicklung zu bringen, halte. Karl Leimer erzieht den Schüler in erster Linie zur Selbstkontrolle, indem er ihn anweist, *sich selbst wirklich zuhören*. Dieses kritische Selbstzuhören ist m.E. der allerwichtigste Faktor beim gesamten Musikstudium!...». Leimer: «... Der Hauptunterschied meiner Unterrichtsweise gegenüber anderen und einer der wichtigsten Grundlagen meines Systems ist die *Trainierung des Ohres. Die meisten Klavierspieler hören sich selbst gar nicht richtig!*»

Diese Texte eignen sich gut, das eigentliche Anlie-

gen Jacobys zur Sprache zu bringen. Ein Unterschied zwischen ihm und Leimer/Giesecking mag nicht ohne weiteres erkennbar sein. Er besteht darin, dass Jacoby das «Zuhören» hinterfragt hat. Für ihn gibt es gewaltige Unterschiede in der Hörqualität, aber über diese Unterschiede sind sich die meisten Musiker nicht im klaren. Weder Leimer noch Giesecking wussten anscheinend davon, obwohl sie sicher Meister des Hörens und Zuhörens waren. Wenn sie «Zuhören» sagten, setzten sie eine bestimmte Art von Hörbereitschaft und Hörfähigkeit voraus. In Wirklichkeit ist diese Fähigkeit vor allem bei den sogenannten «Begabten» zu finden. Genau hier hakt Jacoby ein: Wie werde ich hörbereit und hörfähig? Seine Antwort: Durch bewusste Auseinandersetzung mit meiner inneren Verfasstung.

Welch grosse Rolle bei Jacoby das Hörverhalten spielte, zeigt sich übrigens schon im Sprachgebrauch: Die Unterscheidung zwischen Horchen, Hören und Lauschen gehörte in seinen Kursen zu den Selbstverständlichkeiten. Lauschen war für ihn der eigentliche Schlüssel zur Musik. Wenn ihm ein Versuch eines Teilnehmers als geglückt erschien, geriet er jeweils in ein pädagogisches Dilemma; er wollte loben, aber damit hätte er eine Schülerhaltung des Ausführenden zementiert, wo doch sein Ziel gerade darin bestand, dass jeder sein eigener Lehrer werden sollte. Jacoby pflegte seine hohe Anerkennung dann wie folgt auszudrücken: «Könnte man sagen, dass er (beziehungsweise sie) die Ohren benutzt hat?»

Walter Biedermann

Bibliographische Anmerkungen siehe Buchausgabe. *Walter Biedermann: Unmusikalisch?* Zur Pädagogik von Heinrich Jacoby. («Wege» – Musikpädagogische Schriftenreihe Band 5. *Musikdition Néponomuk* Aarau, erscheint August/September 1993).

Anmerkungen:

La place du violon dans l'inconscient collectif

La place qu'occupe le violon dans l'histoire de la musique depuis sa naissance au XVI^e siècle, est de première importance. Nous pouvons nous étonner d'ailleurs d'une telle réussite de la part d'un instrument à la facture relativement simple et qui pèse tout au plus 350 grammes, cordes incluses. Notre propos décrira la présence du violon dans l'âme humaine, non pas comme conséquence même de l'instrument et de son invention par les artisans luthiers, mais comme existence virtuelle, présente depuis toujours dans l'âme humaine et dont le violon ne serait qu'une imitation toujours imparfaite.

L'existence d'un «violon intérieur» qu'il faut rechercher à travers l'instrument sur lequel le musicien joue, n'est qu'un moyen bien assemblé pour atteindre le «Soi» au sens jungien du terme. (Le «Soi» est non seulement le centre mais aussi la circonference complète qu'embrasse à la fois conscient et inconscient; il est le centre de cette totalité, comme le moi est le centre de la conscience. Cit. de C.G. Jung.)

Nous allons considérer cette «image du violon» comme point de départ, comme archétype, une forme de l'imagination à extraire du dedans de l'être humain, pour lui donner un vêtement sonore approprié et pour qu'elle puisse se manifester et se faire connaître.

Ainsi, cet instrument n'est pas seulement un moyen de faire de la musique, mais il est déjà un accomplissement et le fait de jouer du violon indique et précise un certain choix psychologique et une certaine attitude face aux destinées humaines. Considérer le violon comme un «instrument» est donc tout à fait pertinent; en effet, il est la mesure qui montre à quel degré et à quelle étape se trouve l'artiste dans son processus personnel d'individuation (individuation dans le sens d'un processus par lequel un être devient un «individu», une unité autonome et indivisible, une totalité). Le jeu sera d'autant plus «beau» à mesure que le violoniste aura étendu le domaine de sa conscience et recherché et trouvé dans ses profondeurs de nouveaux éléments frais et récents de son «Soi».

Le violon, baromètre du «dedans»

Le violon est une sorte de baromètre pour une météorologie interne qui mesurerait la pression atmosphérique venant non pas du dehors mais du dedans.

Raphaël Diambrini-Palazzi, violoniste et compositeur, habite dans la région genevoise et enseigne au Conservatoire de la Côte et au Centre artistique du Lac. Fondateur du trio Palazzi, il se produit en Suisse et à l'étranger.

dans de l'être, ou plutôt, une sorte de sismographe qui indiquerait les soubresauts et les mouvements, souvent inquiétants, venant des profondeurs qu'on espère volcaniques de l'artiste.

Tout apprentissage tend à être biunivoque: développement de la qualité et développement de la quantité. Chaque discipline «est» cette double représentation de la progression individuelle, mais le violon, de par sa relative difficulté rend ces questions très absolues. On s'attelle avec d'autant plus de hardiesse à la tâche jusqu'à l'arrivée aux sommets de la montagne sacrée de l'habileté, que ces sommets laissent supposer un panorama des plus vastes.

Le jeu du violon a assumé l'aspect d'un Janus à deux faces: d'un côté la mâle volonté qui plie et anime l'inertie naturelle de l'être, de l'autre côté, la grâce féminine et la délicatesse nécessaire pour obtenir un son harmonieux. Ces deux facettes se manifestent on ne peut plus clairement dans la différente nature des fonctions entre la main gauche et la main droite du violoniste. Ce côté presque mythologique du violon est perçu et reconnu par le mélomane au niveau inconscient et contribue à exercer la fascination qui se manifeste sur les foules.

Lorsque le mélomane écoute le son du violon, Marcel Proust écrit que le «plaisir» que lui donnait la musique et qui allait créer chez lui un véritable bien-être, ressemblait en effet, à ces moments-là, au plaisir qu'il aurait eu à exprimer des parfums, à entrer en contact avec un monde pour lequel nous ne

sommes pas faits, et qui nous semble sans forme, parce que nos yeux ne les perçoivent pas, sans signification, parce qu'il échappe à notre intelligence, que nous n'atteignons que par un seul sens. «Grand repos, mystérieuse rénovation pour Swann (...) de se sentir transformé en une créature étrangère à l'humanité, aveugle, dépourvue de facultés logiques, presque une fantastique licorne, une créature chimérique ne percevant le monde que par l'ouïe.» (*Un amour de Swann*, Folio, Paris, 1954).

L'aspect de l'androgynie

Le violon possède donc à titre complet l'aspect androgynie original que l'être sexuellement défini a tellement de peine à retrouver; l'instrument réalise constamment avec sa double nature cette union des forces contraires (l'eau avec feu, la terre avec l'air) tellement chère aux alchimistes des siècles passés.

Nous pouvons également retrouver ce côté bisexual dans la différence de personnalité entre la corde de sol à la chaude voix de baryton, et la «chanterelle» à la lumineuse voix de soprano, les deux autres cordes ayant un rôle plus ambigu.

Encore à Marcel Proust de dire: «Il y a dans le violon des accents qui lui sont si communs avec certaines voix de contralto, qu'on a l'illusion qu'une chanteuse s'est ajoutée au concert (...). Parfois aussi, on croirait entendre un génie captif qui se débat au fond de la docte boîte ensorcelée et frémisante comme un diable dans un bénitier; parfois enfin, c'est dans l'air, comme un être surnaturel et pur qui passe en déroulant son message invisible» (ibidem).

Ce n'est qu'entre le XVIII^e et le XIX^e siècle que s'est dégagé l'archétype de la figure de violoniste tel qu'elle existe encore de nos jours. Comme tout phénomène culturel, le violon est fils des coutumes de son époque. Sous l'ancien régime, le musicien, toutes catégories confondues, était assimilé à un artisan, ou pire encore, à un domestique. Ainsi, Haydn, durant toute sa carrière au service des princes Estérezy, porta la livrée du domestique.

La prise de la Bastille marqua le début de la fin de cette condition qu'on réservait aux musiciens. Il faut également considérer l'impact énorme que l'épopée Napoléonienne eut dans la fantaisie des populations (lorsqu'il ne s'agissait pas de leur propre chair): la volonté d'un seul homme peut, grâce à ses dons personnels, modifier le cours de l'histoire.

On peut difficilement dissocier le très contemporain Paganini (1782-1840) de son époque. La route était souverainement ouverte pour l'affirmation du virtuose qui, grâce à ses dons personnels et à son génie, inventa une nouvelle technique et une nouvelle façon d'aborder l'instrument. L'exemple du génio fut suivi et élaboré entre autre par Chopin et Liszt... jusqu'à l'étonnante personnalité d'Alexandre Scriabine.

L'accroissement de la filiation entre l'art et l'histoire qui a vu naître Bonaparte, Beethoven et Paganini, a démontré la possibilité pour Nietzsche, cinquante ans plus tard, de théoriser la figure du surhomme.

Le musicien romantique

Le portrait qui se dégage de la conception romantique nous montre un musicien dont la seule présence sur scène suffit à créer un certain «climax» révélateur de ce qu'au fond le public désire entendre d'un instrument tel que le violon - instrument dont la forme morphologique même de la caisse de résonnance et l'interrogation manifeste de la forme de volute représentent peut-être un hiéroglyphe dont la traduction sonore rend compte d'une capacité affective vraiment illuminée. Affectation qui, grâce aux guirlandes lumineuses et aux grappes fluorescentes des gammes, arpèges et mélodies, semblent raccourcir le passage du passé au futur à travers un présent illuminé par cette pyrotechnie sonore.

On assiste aujourd'hui à une revalorisation de la façon de jouer pré-romantique ainsi qu'à la floraison d'écoles où l'on enseigne les richesses du violon baroque; ce mouvement s'inscrit dans un autre mouvement plus général de «déssubjectivation» de l'interprétation du texte musical et tend à effacer et à réduire l'approche individualiste de la partition en faveur d'une objectivité toujours plus totale vis-à-vis de l'histoire de la musique elle-même.

De cette façon, on constate progressivement le glissement de l'art vers la science dans le jeu du violon. Le jeu des références devient alors la règle principale («je joue telle phrase de telle façon parce que dans le traité until, il est écrit que...» alors qu'il y a cinquante ans on disait: «C'est ainsi que je le ressens»).

Si effectivement il y a eu des changements et des révoltes contre le violon «romantique» dans tout ce que cela comporte, on peut dire que tout bouleversement est porteur d'espérance et que cela nous porte à regarder vers le futur. «La petite ligne du violon, mince, résistante, dense et directrice» avec tout son cortège de figures mythologiques et affectives qui l'accompagnent, n'a pas encore achevé de nous rapprocher encore un peu plus de nous-mêmes.

Raphaël Diambrini-Palazzi



winterthur

Von uns dürfen Sie mehr erwarten.

Nouvelle version du programme WIMSA

Le nouveau WIMSA II est un logiciel pour PC destiné aux écoles de musique. Il est encore plus performant que le programme précédent, qui a pourtant déjà maintes fois fait ses preuves.

Ce programme a été mis au point par l'ASEM et la Wistar de Berne. 36 écoles de musique et 3 conservatoires l'utilisent déjà.

La version WIMSA II est développée spécialement pour le système d'exploitation MS-DOS avec Informix 2.1. Il en résulte un traitement des données encore plus rapide avec les systèmes MS-DOS et UNIX.

Ce qui est nouveau, c'est que la comptabilité fait partie intégrante du programme sans qu'il y ait d'augmentation de prix pour les écoles membres de l'ASEM. De plus, il y a d'autres parties du programme qui ont été revues.

Le support et le développement futur sont garantis par l'ASEM.

Ce développement commun permet de garder un prix très raisonnable. Un rabais supplémentaire est accordé aux membres de l'ASEM.

Maintenant une version française est aussi disponible sous MS-DOS.

Pour en savoir plus, adressez-vous à l'Association Suisse des Ecoles de Musique, tél. 061 / 901 37 87, ou directement à Monsieur Hans Peter Zumkehr, tél. 036 / 22 08 08.

WIMSA II – une aide considérable

JCS SOFTWARE AG

ESCADA - M

EDV-Schuladministration für
MUSIKSCHULEN

bewährt – bekannt – kostengünstig
bedienerfreundlich
angepasst an jede Schulgrösse

Ihr Partner für Standard- und
Individuallösungen

JCS SOFTWARE AG
Brühlweg 20
4132 Muttenz

Telefon 061/61 99 90 Fax 061/61 99 95