

GESANGSAUSBILDUNG UND DIE KRISE DEUTSCHSPRACHIGER MUSIK

THEORETISCHE ARBEIT ZUM DIPLOM

Autor: Cornelius Beck
Studiengang: Populärmusik / Gesang
Anfertigungsjahr: 2001
Mentor und 1. Gutachter: Dr. Michael Büttner
2. Gutachter: Kara Johnstad

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Das Sprachdilemma für Gesanglehrer im deutschsprachigen Raum	2
I. Kulturpolitische Aspekte	
Lieder am Sterbebett einer Kulturepoche	2
Die Worte wiederfinden	3
Die Kultur der schönen Töne	4
II. Anthropologische und künstlerische Aspekte	
Vorgeburtliche und frühkindliche Sprachprägung	5
In der Fremdsprache singen	6
Identität und künstlerischer Ausdruck	7
Muttersprachliche Identität beim Singen	7
III. Sprachwissenschaftliche Aspekte	
Die sprachliche Form des Inhalts	8
Der kleine Unterschied	9
Wie der Jazz zur englischen Sprache kam	11
IV. Wege aus der Krise: Drei Schritte für den Gesangunterricht	12
Wertschätzung	13
Bewusstmachung	15
Übung	17
Literaturverzeichnis	18

Einleitung: Das Sprachdilemma für Gesanglehrer¹ im deutschsprachigen Raum

Gesang und Sprache sind aufs Engste miteinander verwoben. Glaubwürdig singen lehren kann nur, wer die Bedingungen der Sprache nicht außer acht lässt. Wer seine Gesangsschüler umfassend wahrnehmen will, muss auf deren oft durch Jahrzehnte hindurch gefestigte Sprach- und Sprechprägung achten. Denn ihre Stimme stand im Lauf ihres Lebens weit mehr der Sprache als dem Gesang zur Verfügung. Wie ein Schüler sich nun sprachlich äußert und wie er mit seiner Stimme umgeht, wird nicht nur durch seine Gene, seine persönliche Lebensgeschichte, seine physische und psychische Konstitution und seine emotionale Verfassung bestimmt. Nein, sein Sprach- und Sprechverhalten unterliegt den Bedingungen konkreter Nationalsprachen und Dialekte, und diese nehmen Einfluss auf die Art und Weise, wie er singt.

Um die Stimme des Schülers richtig kennen zu lernen und für sie eine natürliche Brücke vom Sprechen zum Singen zu bauen, liegt nichts näher, als ihn in der Sprache singen zu lassen, die er sein Leben lang gesprochen hat. Voraussetzung hierfür ist das Vorhandensein muttersprachlichen Repertoires, das sich aus pädagogischer, künstlerischer und inhaltlicher Sicht für den Schüler eignet. Für den klassischen Gesangsunterricht steht hier eine Fülle erstklassiger Gesangsliteratur zur Verfügung, da z.B. das Lied des 19. Jahrhunderts gerade in der deutschen Sprache seine große Blüte erlebt hatte. Hingegen stellt sich die Suche nach muttersprachlichem Repertoire für den Bereich Jazz und Populärmusik im deutschsprachigen Raum als Problem dar: Einerseits findet man nur ganz wenige unterrichtstaugliche deutsche Kompositionen, die stilistisch in der Sparte Jazz und gehobene Populärmusik anzusiedeln wären. Andererseits erfreut sich modernes deutsches Liedgut keiner großen Akzeptanz, da die Hörgewohnheiten in dieser Stilistik so auf das Englische eingefahren sind, dass deutsche Liedtexte befremden können, ja vielen sogar peinlich sind. In der gegenwärtigen Kulturlandschaft hat die deutsche Sprache fast nur im Schlager und in der volkstümlichen Musik eine wirkliche Lobby. Eine Kulturszene großen Stils, in der sich Jazz und gehobene Populärmusik gerne und gut mit der deutschen Sprache verbinden, scheint nicht wirklich vorhanden zu sein. Und hier liegt das eigentliche Dilemma für Gesanglehrer, die deutschsprachige Schüler in moderner Stilistik ausbilden wollen.

I. Kulturpolitische Aspekte

Lieder am Sterbebett einer Kulturepoche

„Gesangsausbildung und die Krise deutschsprachiger Musik“ heißt der Titel dieser Arbeit. Man könnte einwenden, der Titel müsse auf Jazz- und Populärmusik eingeschränkt werden, da die so genannte E-Musik ja einen reichen Fundus an deutschsprachigem Unterrichtsmaterial hütet. Aber kann bei einer Musikrichtung, die sich auf den Pfründen vergangener Zeiten ausruht ohne gegenwärtig vergleichbare Neuschöpfungen hervorzubringen, nicht auch von einer Krise gesprochen werden? Kann man die zeitgenössische „ernste“ Musikkultur gesund nennen, wenn sich Komponisten gänzlich von volksnahen Liedkompositionen abwenden und wenn Sänger so wenig um akustische Textverständlichkeit bemüht sind, dass man bei italienischen Opern mehr versteht als bei deutschen, weil man dort die deutschen Untertitel lesen kann? Ist das Leben im deutschen Sprachraum so „ernst“ geworden, dass man in seiner eigenen Sprache nicht mehr so komponieren und singen kann, dass wertvolle geistige Substanz für eine breite Öffentlichkeit interessant, zugänglich und verständlich wird? Genau das geschah in den Zeiten Schuberts und Schumanns, und es geschieht heute nicht mehr.

¹ Um den Sprachfluss nicht zu stören, wird in dieser Arbeit das grammatisch männliche Geschlecht verwendet, um beide Geschlechter in gleicher Weise zu bezeichnen. Das grammatisch männliche Geschlecht bezeichnet in dieser Verwendungsart nicht in erster Linie männliche Personen und schließt weibliche am Rande mit ein. Sondern es ist die historisch gewordene Universalform, die zwar derzeit umstritten ist, zu der es aber nach Meinung des Autors noch keine stilistisch glaubwürdige Alternative gibt.

Es ist zwar eine zu würdigende Aufgabe, sich mit dem Nachlass unserer Vorfahren zu beschäftigen und ein Kulturerbe nicht aussterben zu lassen. Aber das Gold, das man von seinen Vorfahren erbt, ist nicht essbar. Man muss schon hingehen und damit wuchern, um seinen Kindern Brot geben zu können. Ein Vater, der seinem kleinen hungernden Sohn einen Goldbarren statt Brot darreicht, ist nicht besser als der, der Steine austeilte. Und der Vater, der seiner hungernden Tochter einen verwesenden Fisch hinhält, ist nicht besser als der, der ihr eine Schlange auf den Teller legt. Wenn Kinder bei ihren Eltern kein Brot bekommen, dann müssen sie anderswo hinlaufen. Die einen schlecken das Zuckerbrot ihrer Freier, die anderen bekommen die Peitsche von Sklavenhaltern zu spüren. Wieder andere finden vielleicht Aufnahme bei einer Herrenfamilie, wo sie gut versorgt werden, wo sie sich aber anders kleiden und eine andere Sprache lernen müssen. Und genau das ist im deutschen Sprachraum geschehen. Das Volk ist seinem großen kulturellen Erbe davongelaufen, weil die Repräsentanten dieses Erbes es nicht mehr zugänglich hielten. Die kulturelle Elite hat sich geziert, volksnahe Kultur zu schaffen (Flender / Rauhe 26). Mit den abstrakten Versuchen zeitgenössischer ernster Komponisten ist die Allgemeinheit überfordert, und manchem all zu abstrusen Klangwerk sperrt sie sich zu recht. Diejenigen, die der Allgemeinheit mit ihrer Kreativität, ihrer Bildung und ihrer kulturellen Prägekraft hätten dienen können, zogen sich in den Elfenbeinturm der Abstraktheit zurück. So kam es zur verhängnisvollen Trennung zwischen U- und E-Musik (ebd. 25). Der Allgemeinheit blieben in der Muttersprache nur die Musikkunstwerke anderer Epochen. Diese konnten aber das Lebensgefühl der Gegenwart nicht wirklich artikulieren. Wenn es in den Herzen ‚swingt‘, dann wollen die Beine nicht marschieren. Und wenn es im gesellschaftlichen Leben ‚groovt‘, will man im Konzertsaal kein Menuett hören. Eine Gesellschaft hungert danach, musikalische Repräsentationen des gegenwärtigen Lebensgefühls zu finden. Entstehen diese nur im fremdsprachigen Ausland, so wenden sich diejenigen, die dazu in der Lage sind, fremdsprachlicher Musik zu. Das sind die hungernden Kinder, die bei fremden Herren gute Aufnahme gefunden haben. Sie bekommen zu essen, müssen aber ihre Kleider wechseln und die Sprache der neuen Herren sprechen. Sie finden eine musikalische Repräsentation ihres Lebensgefühls, entbehren dafür aber einer sprachlichen Repräsentation ihrer Identität. Andere wiederum haben einerseits keinen Bezug zu Fremdsprachen. Andererseits lässt sie deutschsprachige Musik anderer Jahrhunderte kalt, deren Textverständlichkeit einem Klangideal zum Opfer fiel, das ihnen zudem fragwürdig erscheint. Sie gleichen den hungernden Kindern, die in der Not zu Sklaven werden oder sich gar prostituieren müssen. Sie opfern ihre Freiheit oder ihre Würde, um doch zu überleben. Sie passen sich entweder unter Druck der fremden Sprache an oder geben sich damit zufrieden, keine Inhalte zu verstehen. Sie können auch das Zuckerbrot der Freier schlecken, die ihnen Musik in ihrer Sprache bieten, die weder inhaltlich noch musikalisch den großen Möglichkeiten ihres Elternhauses nahe kommt. Für deutschsprachige Musik ist eine Kulturopoche zu Ende gegangen, und ein glaubwürdiger neuer Weg scheint noch nicht gefunden zu sein. Die Kinder haben zwar zu Essen bekommen. Aber was haben sie dabei verloren! Ihre *Heimat*, ihre *Identität*, ihre *Würde* und ihre *Freiheit*. Der deutsche Sprachraum braucht wieder Musikkunstwerke, die den Menschen genau diese vier Dinge bieten.

Die Worte wiederfinden

Ein Musikkunstwerk kann eine *Heimat* bieten, indem es die Muttersprache auf eine ungekünstelte, natürliche und ansprechende Art verwendet, indem es Symbole, Bilder und Sprachspiele verwendet, die der geschichtlichen und alltäglichen Erfahrung eines Volkes entstammen, und diese auf kunstvolle Weise transzendiert.

Ein Musikkunstwerk kann *Identität* stiften, indem es das moderne Lebensgefühl aufnimmt und es in Beziehung setzt zu dem, was einem Volk über die Jahrhunderte hinweg wichtig und wertvoll geworden ist. Dabei können sowohl Stilverschmelzungen als auch Kontrastierungen, sowohl neuartige Kombinationen als auch puristisch stilechte Gegensätze erscheinen. Für die Einführung

neuer Stilelemente ist die Verknüpfung mit bereits Bekanntem wichtig. Eine Musik, zu der die Menschen keinen Bezug herstellen können, interessiert sie in der Regel auch nicht.

Ein Musikkunstwerk kann einem Kulturraum seine *Würde* bewusst machen, indem es sich dazu bekennt, dass andere Kulturräume in vielem weiter entwickelt sind als der eigene, dass die eigene Kulturtradition aber ihre ureigenen Schätze birgt, an denen man sich aufrichtigen Hauptes freuen kann. Ein so geartetes Werk wird natürlich Stilelemente aus den Kulturen enthalten, die der Welt etwas Originelles und Brillantes geschenkt haben. Aber es wird auch bemüht sein, selbst etwas Originelles und Brillantes mit einzubringen. Es ist keine würdevolle Aufgabe für einen deutschsprachigen Sänger, auf der Bühne allenfalls eine schlechte Kopie englischsprachiger Standards zu präsentieren. Genauso wenig ehrt es ihn, deutsche Chansons zu singen, die vielleicht sprachlich wertvoll sind, die aber von ihrem Renommee und ihrer musikalischen Qualität her weder dem deutschen Lied noch der amerikanischen Jazz- und Populärmusik auch nur annähernd das Wasser reichen können. Natürlich entstehen hier Scham und Anpassungsdruck, wenn es in der eigenen Sprache noch keine modernen und qualitativ hochwertigen Musikkunstwerke gibt. Würde bedeutet hier, soviel wie möglich von den Edelsteinen anderer Epochen im eigenen Land und gegenwärtiger fremder Kulturen zu lernen, aber dabei nicht stehen zu bleiben. Weder derjenige, der nur die Lieder vergangener Zeiten singt, noch derjenige, der sich beim Singen immer hinter einer fremden Sprache versteckt, ist künstlerisch wirklich zu dem durchgedrungen, was ihn selbst in seiner Kultur, in seinem Land und seiner Zeit ureigenst ausmacht.

Ein Musikkunstwerk kann *Freiheit* verkünden, indem es Elemente aus verschiedenen Kulturen aufnimmt, ohne sich dabei seiner eigenen Herkunft zu schämen. Nur wer weiß, wer er selber ist, kann sich auf konstruktive Weise mit Fremdem auseinander setzen. Musiker und Komponisten im deutschen Sprachraum brauchen sich ihrer Sprache und ihrer Musiktradition nicht zu schämen. Dem Trugschluss, ein bestimmter Inhalt sei weniger banal und peinlich, wenn er auf Englisch gesungen wird, unterliegen nur diejenigen, die die verschiedenen Stilebenen und poetischen Tiefen des Englischen nicht durchblicken. Die meisten Deutschen verstehen Englisch nicht so gut, dass sie sich wirklich ein Bild von der sprachlichen Qualität englischer Texte machen könnten. Freiheit bedeutet hier Mut, als Komponist, Textdichter oder Sänger Eigenes auszuprobieren und nicht aus lauter Scham und Scheu vor den eigenen Worten die deutsche Sprache den Schlagersängern zu überlassen.

Die Kultur der schönen Töne

Wir können alles beherrschen, mit dem wir uns nicht mehr identifizieren.
In diesem Prinzip liegt das Geheimnis unserer Versklavung und unserer Freiheit.
Roberto Assagioli

In einer Fremdsprache zu singen, bedeutet mehr als andere fonetische Symbole für dieselben Inhalte einzusetzen. Gerade Sänger stehen hier in der Gefahr, äußerlich zu denken. Nicht selten fühlt man sich sicher in den wohlerlernten und studierten Vokalen und Konsonanten einer zweiten Sprache. Man will zeigen, dass man die äußeren Phänomene der anderen Sprache gut beherrscht. Oft weiß ein Sänger gar nicht, was er eigentlich durch die Betonungen und Phrasierungen aussagt, die er so eifrig und wohlmeinend in fremdsprachigen Stücken anwendet. Es gibt viel Eitelkeit und Publikumsgefälligkeit auf den Bühnen der großen „Weltkultur“. Artige Sänger zeigen ihre schönen Stimmen und werden dafür angehimmelt, obwohl sie mit einem Sprachmaterial arbeiten, von dem weder sie noch ihr Publikum etwas Genaues verstehen.

Richard Miller beschreibt Gesangstechniken verschiedener nationaler Schulen auf der Ebene von Vokalformung und Tonidealen. Hier wird ein Hauptaspekt der klassischen, vor allem der italienischen Schule deutlich: Sprachen sind für Sänger einfach erlernbar, formbar, „machbar“. So weit, so gut. Auf diese Weise werden klangvolle Vokale herausgeputzt, kultiviert und veredelt. Das geht in vielen Fällen so weit, dass am Ende eine Kunstaufführung dabei herauskommt, die das

gemeine Volk kalt lässt – oft zurecht. Denn nicht selten sind gerade die ungehobelten Nuancen der Sprache die Determinanten des Inhalts. Wenn man nun Musik in einer Fremdsprache hört oder singt, so kennt man doch zumeist gerade diese feinen Determinanten nicht. Die Darstellung des Inhalts, sofern dieser überhaupt verständlich artikuliert wird, wirkt auf diese Weise fahl und herzlos. Die feinen Untertöne sind das Salz in der Suppe der Sprachartikulation. Liedtexte und Libretti mögen an sich noch so geistreich sein: Wenn ihre gesangliche Umsetzung nicht mit der Natürlichkeit gelebter Kultur geerdet ist, bleibt sie eine bigotte Zelebration vergangener kultureller Blüten oder ein vertrockneter Ast einer schönen Pflanze, die gerade auf einem anderen Kontinent Blüten treibt.

In der katholischen Kirche gibt es die Lehre vom *Opus operatum* - der Wirksamkeit eines Sakraments durch den bloßen Vollzug der Handlung. Ihr zufolge ist die Gnade Gottes unabhängig von jeder subjektiven menschlichen Verfassung im Ritus gegenwärtig (Westfahl). In der deutschen Kulturszene herrschen auf säkularisierte Weise ähnliche Vorstellungen im Umgang mit Vokalmusik: Man scheut sich vor der Nähe der subjektiven Sprache, befürchtet Banalität und Peinlichkeit, wenn man in eigenen schlichten Worten singt. Stattdessen flüchtet man sich in scheinbar hochgeistige Kulturformen anderer Länder und Zeiten, ohne diese wirklich zu verstehen und ohne die Fähigkeit, sich selbst darin authentisch auszudrücken. *Ex opere operato* – durch den bloßen Vollzug der Handlung – stellt sich dann anspruchsvolle Kultur ein, unabhängig von der subjektiven Verfassung des Sängers oder Zuhörers. Diese besteht bei fremdsprachigen Aufführungen nicht selten darin, dass man nur einen geringen Teil der Wortbedeutungen versteht und gleichzeitig keine Ader für den spannenden Teil der Sprache hat, nämlich das zwischen den Zeilen Gesagte - der witzige oder bissige, schmeichelnde oder ironisierende Unterton, den man einem Satz beifügen kann, den man schon als Kind gehört und ausgesprochen hat.

II. Anthropologische und künstlerische Aspekte

Vorgeburtliche und frühkindliche Sprachprägung

So wie ein Mensch nur ein biologisches Elternpaar hat, gibt es für ihn auch nur eine Kindheit und eine Prägungsphase, in der die wesentlichen Prägungen der Hör- und Sprechorgane gelegt werden (vgl. Gruhn 242) und in der sich der sprachliche Zugang zur Welt auslotet (vgl. Crystal 236-246). Urerfahrungen mit den Substanzen dessen, was eine Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit bewegt, ereignen sich während der Kindheit zu einem erheblichen Teil über die akustische Wahrnehmung von Sprache, und zwar in den meisten Fällen der Muttersprache. Wann und wie sich diese Wahrnehmung entwickelt, soll hier kurz dargestellt werden. Bei den folgenden Überlegungen wird vorausgesetzt, dass es natürlich unzählige Menschen gibt, die von Geburt an von mehreren Sprachen geprägt wurden. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich aber auf die Untersuchung der einsprachlichen Prägung, die im Gebiet der jetzigen BRD überwiegt (vgl. König 230).

Zum Zeitpunkt, wenn ein Kind selbst zu sprechen beginnt, hat es bereits vorgeburtlich mehrere Monate lang seine Muttersprache wahrgenommen. Schon am Ende des dritten Schwangerschaftsmonats ist die Körperoberfläche des Feten schmerz- und reizempfindlich (Zimmer 50), die Schneckenwindungen des Gehörs sind aber erst angelegt (Schumacher 20). Worte und Melodien, die von der Schwangeren und ihrer Umwelt in dieser Zeit verlautet werden, erreichen den Embryo auf indirekte Weise. Bjorkvold belegt, dass Klang den Fetus nicht nur über das Gehör erreicht, sondern dass er als Vibration vom Körper der Mutter und der Fruchtblase so übertragen wird, dass der Fetus ihn am ganzen Körper wahrnimmt. VERNY und Eisenberg wiesen nach, dass Feten vom sechsten Monat an mit erhöhtem Puls auf Klang reagieren (Kovacs-Mazza 56). Zu Beginn des siebten Monats sind nach El-Nawab alle Hörstrukturen reif und wenig später reagiert der Fötus auf äußere Schallreize (Schumacher 22).

Das bloße Wahrnehmen und Hören von Klang alleine wäre allerdings noch kein Beweis für eine

muttersprachliche Prägung in dieser Zeit. VERNY und De Casper belegen aber in einer umfangreichen Studie, dass Feten neurologisch spätestens vom achten Monat an in der Lage sind, Klang im Langzeitgedächtnis zu speichern. Von der 28. bis zur 32. Schwangerschaftswoche wächst das Stammhirn des Feten so schnell, dass sein Nervensystem fast identisch mit dem eines Neugeborenen ist (Kovacs-Mazza 56).

De Casper und Spence fanden heraus, dass Neugeborene von ihrer Mutter lieber ein Gedicht vorgelesen bekamen, das sie schon vor der Geburt regelmäßig gehört hatten, als ein noch nie gehörtes. Eine ausführliche Untersuchung von Mehler u.a. zeigt, dass Neugeborene ihre Muttersprache erkennen, mit ihr vertraut sind und sie von anderen Sprachen unterscheiden können. Kovacs-Mazza führte eine Untersuchung mit ähnlichem Aufbau wie Mehler u.a. durch, verwendete aber Texte in verschiedenen Sprachen, die mit derselben Melodie vorgesungen wurden. Dabei konnte sie bei den Neugeborenen keine Unterscheidungsfähigkeit für Mutter- oder Fremdsprache feststellen (Kovacs-Mazza 56 - 59).

Säuglinge zeigen unterschiedliche Reaktionen, wenn sie ein und denselben Satz mit unterschiedlicher Satzmelodie und Betonung vorgesprochen bekommen. Reagiert ein Säugling auf derartige Unterschiede überhaupt nicht, so wird man annehmen, dass eine Gehörstörung, eine Form von Autismus oder eine Behinderung vorliegt. Dass verschiedensprachliche Phrasen keine unterschiedliche Reaktion hervorrufen, wenn sie auf ein und derselben Melodie gesungen werden, legt nahe, dass ein Kind im Mutterleib und im Säuglingsalter von der Sprache hauptsächlich Melodie und Prosodie aufnimmt.

Die emotionale, kognitive und physiologische Verwurzelung in einer Sprache geschieht also zuerst über den Klang und die Prosodie einer Sprache, erst später folgt die kognitiv semantische Ebene. Ein erfolgreicher Spracherwerb muss nach Pinker (1996) und Gruhn während eines kritischen Zeitraumes in der Kindheit stattfinden. Selten werden neue Sprachen in fortgeschrittenem Alter noch einmal über diese musikalisch klangliche Ebene erworben. Meistens beherrschen schon ab dem achten Lebensjahr Schriftlichkeit und kognitiv ausgerichtete Lernmethoden das Feld (vgl. Gruhn 132+133).

In der Fremdsprache singen

Für den Sänger bedeutet dies, dass ihm Sprachen, mit denen er nicht von Kindheit auf ‚verwachsen‘ ist, im Regelfall nicht die gleichen Möglichkeiten bieten wie seine Muttersprache. Denn er hat die Fremdsprache im Bild gesprochen mit der linken Gehirnhälfte aufgenommen, die Muttersprache aber vor allem mit der rechten (vgl. Crystal 259). Bildung, Fleiß und kognitive Intelligenz bahnten ihm den Weg zur Fremdsprache - Unerfahrungen verankern ihn in seiner Muttersprache. Sein Singen wird von diesen Unerfahrungen nachhaltig geprägt sein. In der Fremdsprache kann er sie aber nur bedingt einbringen.

Aufmerksame Zuhörer und Zuschauer spüren oft, inwieweit sich die Identität eines Sängers mit dem deckt, was er singt, ob ein Widerspruch oder Konflikt oder einfach eine große Distanz zwischen Persönlichkeit und Musikvortrag liegt. Selbst wenn ein Publikum einen Gesangsvortrag weder musikalisch noch psychologisch tief gehend beurteilen kann, wird es beim Zuhören doch intuitiv entweder Unbehagen oder Freude, Abscheu oder Bewunderung, Langeweile oder Interesse empfinden. Es wird den menschlichen Anteil der Aufführung auf irgendeine Weise beurteilen.

Das heißt nicht, dass Zuhörer generell immer daran interessiert wären, besonders viel nahe und direkte menschliche Ausdruckskraft vorzufinden (vgl. Kaden 221). Im Gegenteil: Ein Sänger, der seine Person hinter Klischees und Plattitüden versteckt, wird von vielen Hörern bevorzugt. Nicht jeder will in einem Konzert oder beim Abspielen von Musikkonserven mit ursprünglichem und echtem menschlichen Ausdruck konfrontiert werden. Dies würde ihn unter Umständen näher an sich selbst heranführen, als ihm lieb wäre. Hier liegt ein Grund für den Erfolg des Schlagers (vgl. Flender/Rauhe 154) und nach Meinung des Autors auch für den Erfolg fremdsprachlicher Musik

im deutschsprachigen Raum.

Denn wer in der Fremdsprache singt, kopiert häufig Wortbetonung und Sprachgestaltung von prägenden Vorbildern aus der jeweiligen Sprachlandschaft. Diese Vorbilder haben, wenn sie gut waren, mit der originären Ausgestaltung ihrer Muttersprache viel über sich, ihre Identität und ihre Urerfahrungen mit Klang, Wort, Sinn und Symbol ausgesagt. Derjenige, der dies kopiert, sagt über sich gar nichts aus - allenfalls, dass er den Symbolgehalt von Wortbetonungen und Lautmalereien der Fremdsprache nicht kennt. Sonst würde er höchstwahrscheinlich nicht genau die gleiche Klangsymbolik verwenden wollen wie ein Mensch mit einer ganz anderen Geschichte. Auf diese Weise werden Gestaltungsklischees gebildet, die sich durch den massenmedialen Erfolg bis in den letzten Winkel der Erde verbreiten. Denn ob englischsprachige Populärmusik nun von einem Deutschen, einem Inder, einem Mexikaner oder einem Russen nicht verstanden wird, ist der Massenindustrie gleichgültig. Tatsache ist, dass sie sich in all diesen Ländern bestens verkauft (vgl. Flender/Rauhe 55-60).

Identität und künstlerischer Ausdruck

Musik ist mit der Gesamtheit menschlicher Kultur so eng verwoben, dass es ein Kunststück wäre, sich musikalisch auszudrücken, ohne dadurch eine Fülle an Informationen über seine kulturelle und menschliche Prägung zu offenbaren.

Im Zeitalter der Weltmusik stehen dem einzelnen Musiker nun theoretisch beliebig viele Musikstile zur Verfügung, in denen er sich einhören und ausdrücken kann. Musiken fremder Kulturkreise und längst vergangener Epochen können an jedem beliebigen Ort der Welt aufgeführt und angehört werden. Musikstile, deren Originalklang live oder auf Tonträger hörbar ist, können analysiert und ihre akustischen Parameter imitiert werden. Musikformen, die älter sind als unsere akustischen Reproduktionsverfahren, erschließen sich uns durch stabile mündliche Traditionen oder Zeichensysteme mit einer ununterbrochenen Interpretationstradition.

Je mehr Virtuosität, Kreativität und kulturelle Erfahrung ein Musiker besitzt, desto stärker können die stilistischen Parameter variieren, die er beim Musizieren umsetzen kann. Jedoch ändert sich seine Identität nicht, egal aus welcher Epoche und aus welchem Winkel der Erde sein musikalisches Material stammt. Die persönliche Lebensgeschichte des Musikers, die Geschichte seiner Familie, seines Volkes und der Kultur, die sein ästhetisches Empfinden und seine Weltanschauung geprägt haben, bleiben unauswechselbar. Die metaphysische Dimension eines Musikkunstwerkes oder eines Musikstils wird also im Originalkontext eine andere sein als dort, wo ein Kontextfremder ihre materielle Substanz imitiert, eklektisch in seinen Stil einbaut oder auf eigene Weise interpretiert. Dasselbe gilt natürlich auch für kontextfremde Musikrezipienten.

Deshalb beschränkt sich eine derartige Verfügbarkeit der Musikstile auf oberflächliche Parameter wie Tonmaterial, Tonalität, motivische Arbeit, Rhythmik, Melodik, Dynamik, Instrumentierung und dergleichen. Musikstücke und Spielweisen besitzen zwar solche greifbaren Stilmerkmale. Aber zum Kunstwerk werden sie erst dadurch, dass sie in verschlüsselter oder sublimierter Form von einer ideellen Wirklichkeit (König 11) zeugen. Diese hat immer etwas mit der menschlichen Identität des Autors oder Interpreten zu tun. Jeder Versuch, menschliche Identität kopierbar und verfügbar zu machen, muss kläglich scheitern.

Muttersprachliche Identität beim Singen

Instrumentalisten können heute auf den unterschiedlichsten kulturfremden Klangkörpern musizieren und dadurch auf physische Substanzen zurückgreifen, die nicht unter den Bedingungen ihrer Zeit und ihres Raumes geformt wurden. Die physische Substanz, mit der ein Sänger arbeitet – sein eigener Körper –, ist jedoch immer von denselben Genen und unter denselben Bedingungen

geformt worden, unter welchen sein Selbst und damit sein künstlerischer Ausdruckswille sich entfalten. Vor allem aber wird der Ausdruck des Sängers im Gegensatz zum Instrumentalisten wesentlich von einem außermusikalischen Phänomen getragen: Die Lautvariationen, in denen er singt, sind in den allermeisten Fällen nicht nur Klangfarben sondern kodierte Sinnträger. Der Scat - Gesang, bei dem Silben ohne erkennbaren Sinn aneinander gereiht werden, geht auf afrikanische Kultmusik zurück (Harenberg, 2052) und stellt in der europäischen Musikgeschichte ein Randphänomen dar. Wer Text singt, arbeitet mit rationalen Deutungen des Menschseins, die im Zeichensystem eines eingrenzenden Kulturraumes an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit formuliert wurden.

So stehen dem Sänger neben zahlreichen musikalischen Parametern zusätzlich unzählige Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks zur Auswahl. Er kann Texte mit unterschiedlichsten Inhalten singen. Er kann diese Inhalte wiederum theoretisch in den unterschiedlichsten Sprachen und Dialekten singen. Die persönliche Identität des Sängers wurde aber nur von einem oder zwei und nur in Ausnahmefällen von mehreren Sprach- und Kulturkreisen geprägt. Auch wenn er in einem Schmelztiegel der Kulturen groß wurde, so bleibt seine Prägung dennoch individuell. Heterogenität und Vielschichtigkeit eines Kulturkreises ändern nichts an der Tatsache, dass ein Mensch auch dort durch ein ganz bestimmtes Weltbild geprägt wird. Ein identitätsstiftender Bezug zur Muttersprache besteht nicht nur durch eine starke emotionale Bindung und eine meist hohe Kompetenz in der Grammatik und Semantik einer Sprache. Sondern man erreicht in der Muttersprache in der Regel einen Grad orthoepischer Sicherheit, der in der Zweit- oder Fremdsprache selten erreicht wird. Für Gesang, Schauspiel und künstlerische Textrezitation sind hier vor allem die bedeutungstragenden Elemente der Orthoepik von Bedeutung: Prosodie, Onomatopoesie und Intonation.

III. Sprachwissenschaftliche Aspekte

Die sprachliche Form des Inhalts

Wie entscheidend ist die Frage, in welcher Sprache man singt, auf der inhaltlichen Ebene? Jeder Satz dieser Arbeit könnte theoretisch in mindestens sechstausend verschiedenen (Pinker 2000, S. 249) Sprachen ausgedrückt werden, ohne seine inhaltliche Substanz zu verlieren (vgl. König 25). Inhalte können in die verschiedensten Formen gegossen werden und trotzdem dieselben Inhalte bleiben. Verschiedene Kulturen ordnen ein und demselben Gedanken ganz unterschiedliche Laute zu, genauso wie sie demselben Laut ganz unterschiedliche Schriftzeichen zuordnen können. Die Zuordnung eines Gedankens zu einem bestimmten Laut und die Zuordnung eines Lautes zu einem bestimmten Schriftzeichen sind in der Regel überhaupt nicht inhaltlich begründbar. Ausnahmen bilden onomatopoetische Foneme und Zeichensysteme, die aus nichtfonologischen Bildsymbolschriften hervorgegangen sind, wie etwa die chinesische Schrift (vgl. Crystal 200).

Nun ist Homo sapiens schon genetisch dazu präformiert, seine Gedanken mittels bestimmter Begriffe innerhalb eines grammatischen Systems weiterzugeben. Diese Sprachveranlagung gehört zur Grundausstattung seines Gehirns (Pinker 1996, S.95). Sie muss sich aber im Kindesalter auf das Zeichensystem einer konkreten Gruppen- oder Nationalsprache einstellen. Der in einer Art „Universalsprache“ (Pinker 1996, S.17) oder völlig sprachfrei (Crystal 14) gedachte Sinn wird mit der Zeit an ein konventionelles Zeichen gewöhnt, das an sich völlig beliebig ist (Saussure).

Im Bild der Computertechnologie gesprochen besitzt der Mensch von frühest Kindheit an die Systemvoraussetzungen, seine Gedanken in hörbaren bzw. lesbaren Zeichensystemen zu organisieren und auf akustischen und optischen Kommunikationswegen an andere Sprachteilhaber weiterzugeben. Die Gruppen- oder Nationalsprachen in ihrer kontingenten Ausformung sind jedoch ein Kulturgut, das erst auf dem System installiert werden muss. Deshalb erhält das System während der Prägungsphase sozusagen ein Update mit den aktuellen Zeichensätzen der jeweiligen

Umwelt. Gleichzeitig wird die Hardware so konfiguriert, dass diese Zeichen wiedergegeben werden können, ohne dabei Systemressourcen zu verschwenden. Denn scheinbar sind in der Erinnerung eines erwachsenen Menschen immer genau nur die Zeichen verfügbar, denen er während seines Lebens Inhalte zuordnen und mittels derer er Inhalte kommunizieren konnte. Auch seine Hörfähigkeit und seine Sprechorgane stehen nicht mehr jeder Sprache willig zu Diensten. Selten kann er Laute differenziert hören oder bilden, die in seinem Umfeld keine Sinträger waren.

Der kleine Unterschied

Erwachsene Sprecher achten in fremden Sprachen zunächst nicht auf Klangdifferenzen, die im eigenen Sprachraum nicht bedeutungsrelevant waren. Es kann aber sein, dass genau diese Klangdifferenzen in einem anderen Sprachraum enorme semantische Unterschiede abbilden. Kleinste klangliche Differenzen können systemintern riesige Inhaltunterschiede abbilden. Im Englischen gibt es z.B. die Wortgruppe *faith*, *face* und *fate*, die sich in der Aussprache nur durch das letzte Fonem unterscheiden [fe , fe s, fe t]. Das stimmlose „th“ [] im Englischen wird von deutschen Sprechern häufig durch ein stimmloses [s] und von vielen afrikanischen und asiatischen Sprechern durch ein [t] ersetzt. Ein fiktiver englischsprachiger Richter, der nie von der Existenz anderer Sprachen gehört hat, leitet eine Gerichtsverhandlung. Ein Engländer, ein Deutscher und ein Kameruner treten als Zeugen auf, um über die Tatmotive eines des Mordes Angeklagten auszusagen. Der Richter hört den Engländer sagen: „He killed him because he hated his [fe]!“, den Deutschen: „He killed him, because he hated his [fe s]!“ und den Kameruner: „He killed him, because he hated his [fe t]!“ Für den sprachlich nicht aufgeklärten Richter sind die Klangunterschiede bedeutungsunterscheidend. Er notiert, die Zeugen hätten sich grundlegend widersprochen. Ein Zeuge habe als Tatmotiv religiöse Intoleranz, ein anderer zwangsneurotische Aversionen und ein dritter Aggression infolge erlittener Schicksalsschläge angegeben.

Ähnlich bedeutungsunterscheidend können prosodische Differenzen beim Artikulieren ein und desselben Satzes sein. Diese bekommen dort besonderes Gewicht, wo die dritte Kommunikationsebene, die nämlich die Körpersprache ausgeschaltet ist: bei der fernmündlichen Kommunikation (Telefon, Funk) und bei bildlosen Tonaufnahmen (Hörspiele, Lesungen, Diskussionen, Sportübertragungen, Nachrichten, Vokalmusik etc. im Radio und auf Tonträgern). Wie beim obigen Beispiel vom ahnungslosen Richter entstehen auch hier Möglichkeiten der Misskommunikation, die nur deshalb entstehen konnten, weil kein Zusammenhang vorhanden war, in den die Einzelaussagen eingeordnet werden konnten. Denn der Zusammenhang erschließt zugallermeist den Inhalt. Im Alltag müssen wir unzählige Unschärfen einzelner sprachlicher Aussagen durch die Beachtung des Zusammenhangs ergänzen. Wenn ein Kleinkind „ham-ham“ sagt, weiß die Mutter sofort, was es will, auch ohne dass sie ein Subjekt und Prädikat hört. Durch akustische Störungen hören wir bei Gesprächen auf der Straße, am Telefon oder an der Börse oft nur Satzketten, die wir mittels unsres ganzheitsbewussten und cerebralen Vermögens durch den Zusammenhang leicht ergänzen können. Ähnliches geschieht, wenn wir einzelne Fremdwörter oder obsoleete Begriffe in einem Text nicht kennen oder uns in einer Sprache unterhalten, die wir nur teilweise verstehen.

Wenn dieser Zusammenhang aber fehlt, so muss man aus sehr wenigen und unpräzisen Informationen Schlüsse ziehen, und Missverständnisse sind vorgebahnt. Bei der fernmündlichen Kommunikation, über die heutzutage ein großer Anteil der gesellschaftlichen Prozesse gesteuert wird, kommen das Fehlen der Körpersprache, akustische Störungen und die relative Kürze des Gesprächs zusammen. Es bleiben nur die wenigen Wörter, die man verstanden hat und Satzmelodie, Prosodie und Intonation. Hier nimmt die musikalische Ebene der Sprache einen so großen Platz ein, dass die psychologische Wirkung eines kurzen Telefongesprächs fast ausschließlich davon bestimmt sein kann.

Dies wissen werbebewusste Unternehmen sehr wohl, und sie tun gut daran, die entscheidenden

Telefonate nicht den mächtigsten, gebildetsten oder fachlich kompetentesten Mitarbeitern zu überlassen, sondern solchen, die ihre Satzmelodie und Prosodie so beherrschen, dass sie diese eindeutig und zielgerichtet einsetzen können. Leider ist von daher auch das Lügen am Telefon leichter als in der direkten Kommunikation. Eine falsche Aussage richtig intoniert, und schon hat das Gegenüber am Telefon ganz wenig Möglichkeiten, aus der Gesprächssituation selbst Schlüsse über den Wahrheitsgehalt zu ziehen. Um so schwerer ist es, am Telefon eine wahre Aussage glaubwürdig zu intonieren, wenn das Gegenüber misstrauisch ist oder ein Missverständnis richtig gestellt werden muss. Denn gerade bei Telefonaten, bei denen sehr viel auf dem Spiel steht - zum Beispiel der weitere Fortgang einer Liebesbeziehung - hängt die Entscheidung zwischen weiterer Vertrauensbildung oder Abbruch des Gesprächs und der Beziehung oft am seidenen Faden der Intonation. Hier können kleinste Nuancen der Betonung, der Tonhöhe oder der Klanggebung lebensentscheidende Weichen stellen.

Besonders schwer wird hier die Kommunikation zwischen zwei Sprechern, deren Intonation aufgrund ihrer verschiedenen Sprachprägung eine unterschiedliche Semantik aufweist. Denn die Semantik von prosodischen Elementen der mündlichen Rede kann von Sprache zu Sprache genauso variieren, wie ein und derselbe Wortstamm in zwei unterschiedlichen Sprachen ganz gegensätzliche Bedeutungen bekommen kann. Zum Beispiel entstand aus dem althochdeutschen Adjektiv *Sâlig* (8. Jahrhundert) das neuhochdeutsche Wort *selig* (überaus glücklich, nach dem Tod der himmlischen Freuden teilhaftig, verstorben) und das englische Wort *silly* (einfältig, töricht, dumm') (Pfeifer 1277). Ein Töpfer kann aus einem Tonklumpen zwei ganz verschiedene Gefäße machen: „eines, das auf der Festtafel zu Ehren kommt, und ein anderes als Behälter für den Abfall“ (Römer 9, 21). Dasselbe Material dient zwei gegensätzlichen Absichten. Eine ähnliche Form drückt zwei gegensätzliche Inhalte aus.

Wenn von der formalen Analogie zweier Wörter fälschlicherweise auf eine inhaltliche Analogie geschlossen wird, so entstehen vor allem bei der Übersetzung idiomatischer Wendungen die so genannten *false friends* (zum Beispiel die Übersetzung von engl. *wife* mit dt. ‚Weib‘, von engl. *folk music* mit dt. ‚Volksmusik‘, von dt. „die Sache hat Hand und Fuß“ mit engl. „the thing has hand and foot“ oder semantische Verwechslungen wie die Übersetzung von engl. *greenhouse* (Gewächshaus) mit dt. ‚Zuchthaus‘).

Ähnliche falsche Schlüsse können Hörer ziehen, wenn ein fremder Sprecher zum Beispiel einen wohlgemeinten Satz mit einer Intonation bedenkt, die in ihrem Sprachraum Ungehaltensein ausdrücken würde. Oder es kann sein, dass ein Sänger ein Liebeslied mit entzückender Körpersprache singt, seine Sprachgestaltung aber Abneigung ausdrückt, wenn man später eine Aufnahme von dem Vortrag anhört. Auch Komponisten und Liedschreiber versehen Texte zuweilen mit Melodien, Metren und Phrasierungen, die der natürlichen Intonation des Textes so entgegenstehen, dass das Lied eine ganze andere Aussage bekommt als der bloße Text.

Die Gefahr, dass sich schriftsprachlicher Inhalt und sprech- oder gesangssprachliche Form nicht decken, wird besonders groß, wenn man sich in der Fremdsprache bewegt. Ein gebildeter Deutscher mag man die schriftsprachliche Form eines englischen Liedes perfekt analysieren und übersetzen können. Die Semantik der Sprechsprache zu verstehen, ihre Bedeutungstiefen zu erfühlen und sie künstlerisch einzusetzen, ist aber noch mal etwas ganz anderes. Man muss schon zumindest über einen längeren Zeitraum in dem jeweiligen Sprachumfeld gelebt haben, um wenigstens einigermaßen eine sprechsprachliche Authentizität in der Fremdsprache zu bekommen. Zu einem sprachlichen Zeichensystem gehören also nicht nur Morphologie und Syntax, sondern genauso Prosodie, Artikulation und Körpersprache eines Sprachraums. Weltweit sind je nach Eingrenzung und Definition 6000 (Pinker) bis 20 000 (Voegelin) solcher Zeichensätze bekannt, durch die ein und derselbe Inhalt mehr oder weniger scharf wiedergegeben werden kann. Vor allem wenn die Zeichensätze stark verwandt sind, wie es beim Deutschen und Englischen der Fall ist (vgl. Pinker 2000, S. 265; König 43-45), ist es leicht, denselben Inhalt in beiden Sprachen ohne große Verluste auszudrücken. Denn nach Pinker ist der Einfluss einer Sprache auf das Denken des Sprechers unerheblich (1996, S. 66-68), wenngleich es viele prominente Versuche gab, eine starke

Abhängigkeit des Denkens von einer bestimmten Sprachprägung nachzuweisen (vgl. Humboldt). Entscheidend für eine künstlerische Aufführung ist also nicht, in welcher Sprache gesungen wird, sondern allein, ob die künstlerisch interessanten Anteile der Sprache zur Entfaltung kommen., d.h., dass Künstler und Publikum den Zeichensatz *umfassend* beherrschen. Die grammatische Ebene ist leicht zu erlernen, Satzmelodie und originale Prosodie sind für einen Erwachsenen aber oft nicht mehr vollständig erlernbar. Dies wäre aber gerade die Ebene, die für künstlerische Sprachartikulation interessant wäre.

Wie der Jazz zur englischen Sprache kam

Wer im deutschen Sprachraum in Jazzgesang unterrichtet wird, hat es mit einem Musikstil zu tun, der anderswo und nicht im Zusammenhang mit der deutschen Sprache entstanden ist (vgl. Flender / Rauhe 73-83). Zwar liegen seine Wurzeln einerseits in der europäischen klassischen Musik (ebd. 27), an deren Entwicklung viele deutschsprachige Komponisten beteiligt waren. Aber erst, als die europäische Musikkultur in Amerika auf die afrikanische traf (Lehmann 147), entstand eine Art des Musizierens, Komponierens und Musikempfindens, die den Rahmen der bisherigen europäischen Musikauffassung sprengte und die fortan nur noch bedingt mit dem Traditionsstrom der klassischen Musik im Austausch stand (Flender / Rauhe 25).

Flender und Rauhe versuchen, die Entstehung der modernen Populärmusik bis hin in die 30er Jahre des 18. Jahrhunderts zurückzuverfolgen. Als Zentren der Populärmusik nennen sie die europäischen Metropolen London, Paris, Wien und Berlin. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg beginnt die US-amerikanische und britische Dominanz, ermöglicht durch den Vorsprung in der kommerziellen Nutzung von Radio und Schallplatte (19-24). Im Rahmen dieser Arbeit soll nicht auf die äußerst vielschichtigen Entwicklungsströme der Populärmusik allgemein eingegangen werden, da schon allein die Begriffsbestimmung eine äußerst diffizile Angelegenheit ist (vgl. ebd. 11-18). Als Determinanten zur Eingrenzung des Musikbereichs, dessen Sprachherkunft hier kurz beleuchtet werden soll, dienen stilistische Kriterien, nämlich der stilistische Einfluss außereuropäischer, vor allem afrikanischer Musikkulturen. Die Kontaktaufnahme der abendländischen mit anderen Musikkulturen erfolgte nach Motte-Haber überwiegend nicht im Bereich der E-, sondern der U- Musik (56). Für die folgende Untersuchung spielen die Kategorien ‚ernst‘ oder ‚unterhaltend‘, ‚seriös‘ oder ‚profan‘ aber keine Rolle. Untersucht werden soll die Herkunft der Sprache der Musik, deren Wurzeln in der Akkulturation schwarzer Stammesmusik liegen (Flender / Rauhe 73). Dazu gehört der Gospel, Blues, Jazz, Rock’n Roll, Beat, Rock, Soul, Funk, Hip-Hop, Pop und alle ihre Untergruppen und Mischformen. Diese Verwurzelung bewirkt eine neue Form der Stimm- und Sprachbehandlung für alle daraus hergeleiteten Musikstile, die nicht aus der klassischen Musiktradition stammten. Und hier liegt der entscheidende Graben zwischen der klassischen Gesangsausbildung und der Gesangsausbildung im so genannten Fach der ‚Jazz und Populärmusik‘. Sänger, die diese Gesangsrichtung studieren, sind nicht zu dumm oder zu profan, um hochklassige Werke aus der deutschen Musikgeschichte zu verstehen, zu interpretieren und aufzuführen. Sie benutzen lediglich eine anders geprägte Stilistik, in der es noch nicht viel deutschsprachiges Repertoire gibt.

Das Land, in dem sich diese neue Stilistik zunächst entfaltete, war ein Schmelztiegel vieler Kulturen (Lehmann 147). Dass die Völker, die dort aufeinander trafen, ihre Gedanken gerade in der Sprache eines europäischen Inselstaates mitteilten, war Folge politischer Entwicklungen und Entscheidungen, und keine sprachlich kulturelle Notwendigkeit. Von Anfang an sangen und schrieben die Hauptvertreter des Gospel, Blues und Jazz ihre Lieder auf Englisch, auch wenn das Englische für viele nicht Muttersprache war, zumindest nicht die Sprache ihrer Ursprungskultur und ihrer Gesangstradition (vgl. Crystal 361).

So kam es zu einer kontingenten Kombination musikalischer Stilelemente verschiedenster Kulturen mit der englischen Sprache. Es war nicht die britische Kultur, die die charakteristischen

Stilelemente dieser neuen Musik hervorbrachte; sondern die Musiker, die diese Musik prägten, bedienten sich des britischen Sprachmaterials. Und dies taten sie - vor allem in der Anfangszeit des Gospel, Blues und Jazz - gewiss nicht aufgrund künstlerischer oder ästhetischer Vorlieben – etwa, weil die Sprache dieser europäischen Inselgruppe einen musikalischeren Klang gehabt hätte als die Sprache ihrer Vorfahren.

Im Gegenteil, die Afrikaner, die auf amerikanischem Boden ihren europäischen Herren dienten, sangen ihre *Worksongs* und *Spirituals*, ihre *Gospels* und ihren *Blues* nur deshalb auf Englisch, weil sie auf grausame Weise ihrer Heimatsprache- und Kultur beraubt worden waren (Lehmann). Zwar arbeiteten sie auf den Feldern zusammen mit anderen Afrikanern, aber diese stammten meist aus anderen Regionen des afrikanischen Kontinents (Pinker 1996, S.38). Ihre Herren wollten das Potenzial unterdrücken, das in Gruppen entstehen kann, in denen effektivst kommuniziert wird - nämlich, wenn alle dieselbe Muttersprache sprechen.

Im biblischen Bericht vom *Turmbau zu Babel* wird dieses Potenzial so beschrieben: „Sie sind ein einziges Volk und sprechen alle dieselbe Sprache. Wenn sie diesen Bau vollenden, wird ihnen nichts mehr unmöglich sein.“ Jahwe tritt dieser Gefahr entgegen und sagt: „Ans Werk! Wir steigen hinab und verwirren ihre Sprache, damit niemand mehr den anderen versteht!“ (Genesis 11, 6+7). Die afroamerikanischen Sklaven wurden durch strategische Zusammenlegung mit anderssprachlichen Sklaven sprachverwirrt, d.h. an effektiver Kommunikation gehindert. In Babylon war Trennung die Folge der Sprachverwirrung: „So zerstreute der HERR sie über die ganze Erde, und sie konnten die Stadt nicht weiterbauen.“ In Amerika konnten die Sklaven nicht auseinander laufen, und sie konnten auch ihren Herren trotz vieler Versuche meist nicht entkommen (Lehmann 35 ff). Deshalb bildeten sie verschiedenartige Pidginsprachen (Pinker 1996, S.38) oder passten sich ihren Herren an, unter denen sich mehr und mehr das Englische durchsetzte.“ An der Wiege der modernen afrikanisch inspirierten Gesangsstilistik war also nicht die Sprache der treu fürsorgenden Mutter zu hören, sondern die Sprache des Unterdrückers. Die Stilelemente, die Jazz- und Popgesang am stärksten von der klassischen Musik unterscheiden, stammen also von Menschen, die gewaltsam von ihrer Muttersprache getrennt wurden und denen folglich nichts anderes übrig blieb als auf Englisch zu singen. Musikalisch - stilistischer Inhalt und sprachliche Form des Jazz und Pop sind also von ihrem Ursprung her nicht wesensmäßig aufeinander bezogen. Geschichtlich gesehen gibt es keinen tragfähigen Grund zu behaupten, Jazz und Pop auf Englisch zu singen sei besonders authentisch.

Weil sich die Gesangsstilistik der Jazz- und Populärmusik nun schon seit weit über hundert Jahren hauptsächlich in Verbindung mit der englischen Sprache weiterentwickelt, klingen dieselben gesanglichen Stilmittel in anderen Sprachen zuweilen etwas befremdlich und nicht ganz stilecht. Das liegt teilweise einfach an der Hörgewöhnung, andererseits aber auch an der Eigengesetzlichkeit jeder Sprache im Bezug auf Intonation und Prosodie. Deutschsprachige Musik braucht ihren eigenen Weg, wie sie sich aus den Wurzeln afrikanischer Stammesmusik nähren, die großen musikalischen Weiterentwicklungen der letzten über hundert Jahre Jazz- und Popgeschichte aufnehmen und etwas eigenes originelles Schaffen kann. Es kann nicht einfach die Sprachbehandlung englischsprachiger Musik übernommen werden. Aber wer sich einerseits intensiv mit der Metrik, den Klangeigenschaften und den prosodischen Charaktereigenschaften der deutschen Sprache beschäftigt, und andererseits ohne Scheuklappen aus der Vielfalt der gesanglichen Möglichkeiten der Jazz- und Populärmusik schöpft, wird als Textdichter, Lieddichter, Komponist oder Sänger gute Wege für eine neue fruchtbare Verschmelzung dieser Kulturgüter finden.


VI. Wege aus der Krise: Drei Schritte für den Gesangsunterricht

Wie kann man im Unterricht ganz praktisch mit dem Phänomen der sprachlichen Prägung umgehen? Im Folgenden sollen nun abschließend drei Schritte für den Gesangsunterricht

vorgestellt werden, die zum Ziel haben, die sprachliche Heimat, Identität, Würde und Freiheit des Schülers ernst zu nehmen, bewusst zu machen und ihn darin zu fördern (siehe Modell auf S.33.).

Wertschätzung

Gesang zu unterrichten bedeutet nicht in erster Linie, etwas aufzubauen, was noch gar nicht da wäre. In vielen Fällen müssen nur Steine aus dem Weg geräumt werden, damit der Schüler einen ungehinderten Zugang zu sich selbst und seiner stimmlichen Ausdruckskraft findet. Eine wichtige Grundlage hierfür kann der Lehrer dadurch legen, dass er dem Schüler Wertschätzung entgegenbringt. Denn wer sich aufmacht und das Wagnis eingeht, seine Stimme einem Gesanglehrer anzuvertrauen, der verdient schon allein für seinen Mut Respekt. Schließlich öffnet er sich einer in der Regel fremden Person und macht sich verletzlich, indem er sich auf ein intensives Arbeiten an Stimme und Persönlichkeit einlässt. Weil er sich freiwillig entwaffnet, steht ihm ein besonderer Schutzraum zu. Er braucht Schutz vor verneinenden Stimmen, um sich frei entfalten zu können. Diese Stimmen können aus seiner eigenen Psyche, von seiner Umwelt oder von seinem Lehrer kommen.

	Heimat	Identität	Würde	Freiheit
1. Wert-schätzung	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlerngespräch - bewertungsfreie und offene Haltung des Lehrers gegenüber der Herkunft des Schülers - gesellschaftliche Vorurteile abbauen - durch Fragen Interesse bekunden 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlerngespräch - Verbundenheit schaffen - das eigene als wertvoll empfinden lernen - Selbstwertgefühl fördern - durch Fragen Interesse bekunden 	<ul style="list-style-type: none"> - Steine der Missachtung aus dem Weg räumen - Schutzraum vor Verneinung bieten - Vertrauen aufbauen - dunkle Seiten mit annehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - ungehinderten Zugang schaffen - Unsicherheiten und Angst überwinden - Einschränkungen in der Wahl der Ausdrucksmittel beseitigen - Ermunterung zur Horizonsweiterung ohne Leugnung der Identität
2. Bewusst-machung	<ul style="list-style-type: none"> - sprachliche Prägung (Muttersprache, Dialekt, Akzent) durch Anhören bemerken - in mehreren Sprachen nacheinander singen - verschieden-sprachliche Vokalisieren singen 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimmlage und Sprechauffälligkeiten (eventuelle fonetische oder fonologische Störungen) durch Anhören bemerken - Fragen zum Sprachverständnis und der Sprachauffassung stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - behutsame Vorbereitung auf Selbstwahrnehmung - Schüler schildert seinen eigenen Eindruck - Meinung und Bewertungen des Schülers zulassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Mut zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Stimmcharakter machen - Meinungsbildung und Urteilsvermögen schärfen
3. Übung	<ul style="list-style-type: none"> - muttersprachliches Repertoire ausfindig machen, zusammenstellen, anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Repertoire der auf Stimmcharakter, Reife, Weltanschauung und stilistische Ausrichtung des Schülers abstimmen 	<ul style="list-style-type: none"> - qualitativ wertvolles Material in der Muttersprache ausfindig machen - einen Zugang zum kulturellen Erbe des Sprachraumes schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> - zum Kennenlernen neuen Repertoires herausfordern - neue Stilistiken, historisches und fremdsprachliches Repertoire bewusst studieren

Der Weg zur Verbundenheit mit sich selbst, der eigenen Stimme und der Musik wird nicht selten durch Felsblöcke der Missachtung verbaut. Ein Gefühl von Minderwertigkeit kann eines der größten Hindernisse für die Öffnung der Gesangsstimme sein. Geringe Selbstachtung kann sich durch Unsicherheit im Auftreten und Angst vor dem Klang der eigenen Stimme äußern. Aber - und hier liegt die Schwierigkeit - sie kann sich auch durch das Gegenteil zeigen, nämlich durch vermeintlichen Stolz und übertriebene Selbstsicherheit in bestimmten Gebieten. Es könnte zum Beispiel sein, dass ein pubertierender Schüler überheblich über ein muttersprachliches Kinderlied lacht, das ihm der Lehrer vorschlägt. Er will lieber cool sein und auf Englisch singen, so wie seine ‚starken‘ Stars, mit denen er sich identifiziert. Das muttersprachliche Lied aus seiner Kindheit könnte Ebenen in ihm anrühren, die er längst verdrängt hat, weil Verletzungen in diesen Bereichen nie aufgearbeitet wurden. Ein Lehrer darf solche Schutzmauern, die der Schüler selbst aufrechtzuerhalten versucht, natürlich nicht gewaltsam aufbrechen, indem er ihm nun gerade dieses Lied verordnet. Aber er braucht auch nicht klein beizugeben und den Schüler immer nur fremdsprachige Titel singen zu lassen. Denn wenn der Schüler sich respektiert weiß und mehr Vertrauen zwischen ihm und seinem Lehrer entstanden ist, kann er sich mehr und mehr der eigenen Vergangenheit und Identität stellen. Er kann diese als wertvoll empfinden und dadurch frei werden, seine sprachlichen Ausdrucksmittel frei zu wählen, statt sich aus Angst selbst zu limitieren. Der Lehrer kann dem Schüler Wertschätzung zeigen, indem er sich in der ersten Stunde Zeit nimmt für ein Kennenlerngespräch. Zu diesem Zeitpunkt müssen keine tief schürfenden Fragen gestellt werden. Selbst durch einen lockeren Smalltalk erhalten beide Seiten schon eine Fülle an Informationen. Der Lehrer kann die Sprechstimmlage, einen eventuellen dialektalen oder fremdsprachlichen Akzent, eventuelle Sprechauffälligkeiten des Schülers bemerken. Natürlich wird er sich darüber im Klaren sein, dass sowohl die Sprechhöhe als auch die dialektale Färbung der ersten Unterrichtsstunde nicht repräsentativ sein müssen. In anderen entspannteren Situationen kann sich mehr von dem eigentlichen Normalzustand der Sprechstimme des Schülers zeigen. Der Schüler wiederum wird gerade in der ersten Stunde sehr auf die Haltung des Lehrers ihm gegenüber achten. „Darf ich mich so geben, wie ich bin? Schätzt mich der Lehrer höher ein, wenn ich im erzähle, was ich schon alles musikalisch geleistet habe? Wie findet er mich? Gefällt ihm meine Stimme? Ist sie ihm zu laut, zu leise, zu klassisch, zu schlicht? Wie sollte ich sprechen oder singen, um in den Augen des Lehrers ein guter Schüler und ein guter Sänger zu sein?“ Dies sind sehr menschliche Fragen, und für die Stimmentwicklung des Schülers kann es von entscheidender Bedeutung sein, wie er und sein Lehrer damit umgehen.

Natürlich ist auch der Lehrer befugt, Vorlieben und Abneigungen sprachlicher, stilistischer und kultureller Natur zu äußern. Wichtig ist nur, dass er dem Schüler ein Gefühl der Gleichwertigkeit gibt. Verschiedene sprachliche und künstlerische Geschmacksrichtungen können - auch wenn sie ganz und gar nicht gleich sind - doch gleichwertig behandelt werden. Am freiesten und unabhängigsten kann sich natürlich *der* Schüler entfalten, dessen Selbstwertgefühl nicht auf dem beruht, was er kann und tut, sondern auf dem, was er ist. Wenn ein Schüler so in sich selbst ruht, kann der Lehrer gar nicht viel verbiegen.

Viele Schüler sind aber von einer Leistungsgesellschaft geprägt, in der die Anerkennung von außen eine große Rolle spielt. Diejenigen sind angesehen, die sich einem gewissen Modetrend anpassen und nur die Sprache, Musik und Kunst für gut halten, die die Medien gerade proklamieren. Doch die vorigen Kapitel dieser Arbeit haben zu zeigen versucht, dass eine Sprache nicht besser ist als eine andere, und auch eine Hochsprache nicht besser als ein Dialekt. Aufwertungen und Missachtungen von Dialekten und Fremdsprachen haben nichts mit ihrer Qualität zu tun, sondern mit politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Machtkonstellationen, mit Medienpolitik und Vorurteilen. Lehrer, die der sprachlichen Heimat und Identität ihrer Schüler Wertschätzung entgegenbringen, die unabhängig von gesellschaftlichen Bewertungen und Rangordnungen ist, schaffen Freiraum für einen natürlichen und gesunden Zugang zu Sprechstimme, Singstimme und künstlerischer Ausdruckskraft.

Wertschätzung hat viel mit Interesse zu tun. Wem etwas wirklich wichtig und kostbar erscheint, der investiert auch Zeit darein. Warum den Schüler nicht einmal ein Gedicht in seinem Dialekt lesen lassen! Man kann ihn fragen, in welcher Sprache er singen würde, wenn er allein auf einer Insel leben würde und niemand ihn hören könnte. Man kann ihn nach der Sprache seiner Eltern, seiner Kindheit und seiner Region fragen. Wer mehrsprachig aufgewachsen ist, den könnte man fragen, in welcher Sprache er schimpfen und in welcher er Liebesgedichte schreiben würde. Wie stolz können gerade jüngere Schüler auf sich sein, wenn sie in der Schule vom Lehrer danach gefragt wurden, was ihnen persönlich wichtig ist, was sie lieben und was sie hassen!

Insofern man Wertschätzung auch als „Zuwendung und Interesse bekunden“ umschreiben kann, sind hier auch die dunklen Seiten der Heimat und Identität gemeint. Der Begriff Heimat klingt heutzutage so süßlich sentimental. Aber mit Heimat ist hier nicht die verklärte Dorfidylle oder die nationalistische Idealisierung des Herkunftslandes gemeint. Es kann sehr wohl sein, dass beim Schüler hauptsächlich negative Erinnerungen und Gefühle geweckt werden, wenn er an die Sprache oder den Dialekt seiner Kindheit oder eines bestimmten Lebensabschnittes zurückdenkt. Ein Schüler, der sich respektiert weiß, kann mit seinem Lehrer viel eher auch über Aversionen und Antipathien im Bezug auf Sprache, Stimme und Gesang reden.

In der Folgezeit nach dem ersten Kennenlerngespräch folgen Unterrichtsstunden, wo richtig gearbeitet und auch korrigiert werden muss. Wertschätzung und Korrektur sind hier kein Widerspruch. Wenn ein Schüler einmal weiß und erfahren hat, dass der Lehrer ihn akzeptiert, so wie er ist, mit seiner Heimat, seiner Identität und seiner unveräußerbaren Würde, dann hat er auch die Freiheit, sich zu verändern, sich verändern zu lassen und sich Neuem zuzuwenden. Er hat die Freiheit, den Standard der deutschen oder englischen Bühnensprache exakt zu lernen. Denn er weiß jetzt, dass dies keine Leugnung seiner Identität bedeutet, sondern eine Erweiterung seines Horizonts und seiner Möglichkeiten.

Bewusstmachung

Sind erst mal die Steine der Verneinung und Missachtung aus dem Weg geräumt, so braucht der Schüler vor der Wahrnehmung und Bewusstheit seiner sprachlichen Prägung keine Angst mehr zu haben. Jetzt kann anhand von Gedichtrezitation oder Dialogen die natürliche Sprechstimme des Schülers entdeckt werden.

Ein sehr hilfreiches Mittel für die Bewusstmachung von sprachlichen Eigenarten, Stärken und Problemen, ist das gemeinsame Anhören von Aufnahmen der Sprechstimme des Schülers. Hierbei ist auf möglichst verzerrungsfreie Aufnahmequalität zu achten. Kassettenrekorder, die durch instabile Laufgeschwindigkeiten nicht die originale Tonhöhe wiedergeben, oder Aufnahmen, die ein unausgewogenes Frequenzspektrum präsentieren, sind hier kontraproduktiv. Denn der Klangunterschied zwischen einem Ton, der im eigenen Körper schwingt und dem Ton, den ein externes Soundsystem produziert, ist so groß, dass Anfänger manchmal selbst bei einer unverzerrten Studioaufnahme ihre eigene Sprechstimme kaum wiedererkennen. Aber schon mit einem guten Gesangsmikrofon, einem kleinen Qualitätsmischpult und einem einfachen Minidiskplayer kann jeder Gesangslehrer gute Aufnahmen von der Sprechstimme seiner Schüler machen. Bevor die Aufnahme abgespielt wird, sollte der Schüler über den physikalischen Unterschied zwischen äußerem und innerem Hören aufgeklärt werden, um einer unnötigen Befremdung vorzubeugen. Aber selbst, wenn dies dem Schüler klar ist, kann das Hören der eigenen Sprechstimme für den Schüler irritierend und unangenehm sein. Auf jeden Fall werden ein gewisser Überraschungseffekt und eine Verwunderung beim ersten Hören nicht ausbleiben. Ob die Verwunderung nun zu negativen oder positiven Gefühlen führt, hängt wiederum völlig davon ab, inwieweit der Schüler sich selbst mit seiner sprachlichen und stimmlichen Identität schon angenommen hat oder nicht. Vergleichbares ereignet sich tagtäglich vor Millionen von Spiegeln, wo Menschen sich mit sich selbst und ihrer Körperlichkeit auseinandersetzen müssen.

Nachdem der Schüler also einfühlsam auf die Wiedergabe der Sprachaufnahme vorbereitet wurde, kann das Bewusstwerden des Stimmklanges, des Sprachklanges, des Akzentes und der Eigenheiten beginnen. Zuerst darf der Schüler seinen Eindruck schildern. Wichtig ist, dass der Lehrer an dieser Stelle nicht bewertet, sondern die Aufmerksamkeit des Schülers durch behutsames Fragen auf Phänomene lenkt, die dem Schüler vorher nicht bewusst waren. Nicht bei jedem Schüler und nicht in jeder Phase der Stimmbildung ist diese Maßnahme aus psychologischer Sicht ratsam, da sie, wenn sie unglücklich angewandt wird, zu einer entmutigenden Prägearfahrung führen kann. Bei selbstsicheren und fortgeschrittenen Schülern kann sie aber sehr interessant und aufschlussreich sein und viele Worte und Erklärungen ersparen.

Ein weiteres Mittel zur Bewusstmachung der sprachlichen Prägung ist, den Schüler in mehreren Sprachen direkt nacheinander singen zu lassen. Ist der Schüler durch einen Dialekt geprägt, sollte mit einer kurzen Strophe zum Beispiel eines bekannten Volksliedes im Dialekt begonnen werden. Danach folgt ein ähnliches Lied in der Hochsprache und danach ein Lied in der ersten, zweiten, dritten.... Fremdsprache – je nach Prägung und Bildungsstand des Schülers. Je nach Region im deutschsprachigen Gebiet würde sich als Reihenfolge zum Beispiel ergeben:

Sächsisch⇒ Hochdeutsch ⇒ Russisch ⇒ Englisch ⇒ Französisch *oder* Schwäbisch⇒ Hochdeutsch⇒ Englisch⇒ Französisch⇒ Spanisch.

In manchen Gebieten des deutschen Sprachraumes (vor allem Österreich, Schweiz, Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen) kann der Dialekt so eine hohe Stellung einnehmen, dass die Satzmelodie und der Akzent einer nichtdeutschen Zweitsprache standardgemäßer beherrscht werden, als die Satzmelodie des auf der Bühne und in den Medien verbreiteten Hochdeutschen. Hier würde sich zum Beispiel die Reihenfolge ergeben:

Schweizerdeutsch⇒ Französisch⇒ Hochdeutsch ⇒Italienisch⇒ Englisch.

Wichtig ist hierbei, dass nicht ein und dasselbe Lied in verschiedenen Übersetzungen verwendet wird. In sprachbewusstem Gesangsunterricht sollten Liedübersetzungen sowieso vermieden werden. Wird eine Textübersetzung auf derselben Melodie gesungen wie das Original, ergibt sich eine verwirrende Vertauschung der metrischen Schwerpunkte und der Vokalfarben – Tonhöhen – Dependenz, die vom Unterrichtsziel der Einheit zwischen Sprach- und Gesangsprosodie wegführt. Eine ähnlich unnatürliche Sprachbehandlung ergibt sich bei Instrumentalstücken, die nachträglich mit einem Text versehen werden, damit Sänger sie singen können, wie dies bei vielen Jazzstandards der Fall ist. Solche Stücke verleiten den Schüler geradezu dazu, den Eigencharakter der Sprache nicht zu beachten und sie wie eine Füllmasse für schöne Melodien zu verwenden.

Am wertvollsten für den Brückenbau zwischen Sprache und Gesang sind Originalvertonungen von Originalgedichten oder Libretti, bei denen die Melodie dem natürlichen Sprachrhythmus und der natürlichen Prosodie folgt. Werden solche Lieder aus verschiedenen Sprachräumen vom Schüler direkt nacheinander gesungen, so lässt sich sehr schön ‚herausschälen‘, welche Auffälligkeiten seiner Gesangstechnik mit dem Phänomen Sprache zusammenhängen.

Eine weitere Möglichkeit, dem Schüler den Zusammenhang zwischen Sprachprägung und Singweise zu verdeutlichen, ist, Vokalisieren statt auf einzelnen frei schwebenden Vokalen oder Halbklingern auf konkreten Wörtern aus verschiedenen Sprachen oder Dialekten zu singen. Werden die gleichen Tonfolgen mit den verschiedenen Übersetzungen ein und desselben Gegenstandes gesungen (zum Beispiel Auto⇒ *car* ⇒ *voiture*, oder ⇒Baum⇒ *tree* ⇒ *arbrø*) so wird unmissverständlich klar, dass der Unterschied der verschiedenen Sprachen nicht auf der inhaltlichen, sondern auf der formal klanglichen und damit auf der musikalischen Ebene liegt.

Neben diesen Einzelanwendungen gilt es - gerade bei der mehrjährigen Ausbildung desselben Schülers - in der Repertoirearbeit immer wieder konkret Fragen zur Sprachbewusstheit zu stellen.

Zum Beispiel bei der Arbeit an fremdsprachlichem Repertoire:

Verstehst du, was du singst?

Wie würde derselbe Satz in deiner Muttersprache lauten?

Wie würdest du den Satz sagen, wenn du zornig/ verliebt/ enttäuscht/ abgeklärt/ überrascht/ schüchtern/ neugierig/ müde/ ungehalten bist?

Wie würde ein Kind ihn aussprechen?

Wie klingt der Satz, welche Laute und Geräusche entstehen, wenn man ihn überdeutlich ausspricht?

Zum Beispiel bei der Arbeit an muttersprachlichem Repertoire:

Aus welcher Zeit stammt der Text?

Würdest du diesen Inhalt auch so formulieren?

Welche Wörter sind ungewöhnlich oder unpassend?

Ist der Text eher derb oder gehoben, natürlich oder gekünstelt formuliert, umgangssprachlich oder gehoben formuliert?

Wie würde man diesen Satz in Berlin auf der Straße / im Münchner Rathaus / beim Mainzer Karneval / auf einer Berner Almhütte / auf einem friesischen Kutter formulieren / aussprechen / singen?

Was meinst du, wurden bei diesem Lied zuerst der Text oder die Melodie oder beide gleichzeitig geschrieben?

Singe den Text auf einer Tonhöhe. Was bleibt übrig vom Sprachklang?

Übung

Es mag seltsam klingen, wenn man davon spricht, dass man Heimatbezogenheit, Identität, Leben in Würde und Freiheit einüben könne. Aber es geht jetzt in diesem letzten Schritt einfach darum, die Möglichkeiten der Sprachgestaltung, die einem bewusst und wertvoll geworden sind, so zu trainieren, dass sie einem auch beim nächsten Lampenfieber, bei der nächsten Prüfung oder im Stress des sängerischen Berufslebens zur Verfügung stehen.

Viele der nachfolgenden Vorschläge zum Sprachtraining für Sänger sprengen den Rahmen einer normalen fünfundvierzig- oder sechzigminütigen Gesangstunde. Diese soll ja in erster Linie der musikalischen und gesangstechnischen Arbeit dienen. Aber manches davon kann man doch Häppchenweise einfließen lassen, ohne dem Singen sein Platz zu streitig zu machen. In der professionellen Gesangsausbildung bleibt aber viel Raum, diese Dinge zusätzlich zum Hauptfachunterricht im Selbststudium oder im Präsentations-, Schauspiel- oder Sprecherziehungsunterricht einzuüben. An deutschsprachigen Hochschulen stehen wir hier im Bereich Jazz und Populärmusik wieder vor dem Dilemma, dass der Sprech- und Schauspielerziehung zwar beste deutsche Lyrik und Prosa zur Verfügung stehen und man hier auch viel über Sprachgestaltung in der Muttersprache lernen kann. Sobald es aber an das eigentliche Singen geht, steht der Student vor der Wahl, entweder starke musikalische Einbußen zugunsten deutschen Repertoires zu machen, oder aber auf Englisch zu singen.

Wenn die Verwendung von muttersprachlichem Gesangsrepertoire eine Grundvoraussetzung für das Einüben eines natürlichen Sprachzugangs zum Singen ist (vgl. Kap. I Abschnitt 2), dann muss das vorhandene Material für Gesanglehrer zusammengestellt und neu komponiert werden. Das Recherchieren in diesem Bereich wäre ein interessanter Stoff für wissenschaftliche Arbeiten an Musikhochschulen oder musikwissenschaftlichen Seminaren. Dazu möchte diese Arbeit anregen.

Ein weiterer Versuch auf der Suche nach Repertoire wäre die Einbeziehung klassischer Lieder in den modernen Gesangunterricht, die aber nicht mit der klassischen Technik gesungen werden. Dies

ist jedoch ein heikler Bereich, der im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgeführt werden kann. Die klassische Gesangschule beherrscht dieses Feld zu sehr, und zuweilen könnte man meinen, sie hätte die Schätze der deutschen Kulturgeschichte für sich gepachtet. Aber die Trennung zwischen U- und E-Musik ist nicht im Grundgesetz verankert und keiner kann einem Sänger verbieten, Schumannlieder auf moderne Weise zu üben und zu singen und dadurch höchstinteressante Entdeckungen zu machen. Auch an dieser Stelle kann diese Arbeit nicht mehr sein als ein Appell an deutschsprachige Gesanglehrer, in diesem Bereich weiter zu forschen, auszuprobieren und zu entdecken. Die Freiheit, so etwas zu tun, kann auch eingeübt werden! Derjenige, der sich seiner Heimat, seiner Identität und seiner Würde bewusst geworden ist, bekommt diese Freiheit.

Literaturverzeichnis

Bjorkvold, J. *The Muse Within: Creativity and Communication, Song and Play from Childhood through Maturity*. New York: Harper Collins, 1992. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.

Crystal, David. *Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag, 1995.

De Casper, A.J. "Of human bonding: newborns prefer their mother's voices". *Science* 208. 1980. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.

De Casper, A.J. and M.J. Spence. "Prenatal maternal speech influences: newborn's perception of speech sounds". *Infant Behaviour and Development* 9. Norwood, New Jersey, 1986. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.

Eisenberg, R.B. *Auditory Competence in Early Life: The Roots of Communicative Behaviour*. Baltimore, MD: University Park Press, 1976. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.

El-Nawab, S. „Über die auditive Wahrnehmung musikalischer Reize intuiert“. [Masch.-schr.] Diss. Hannover, 1987: S.75-90. Zit. in Schumacher, Karin. *Praxis der Musiktherapie*. Hg. Volker Bolay und Volker Bernius. Bd. 12: *Musiktherapie mit autistischen Kindern: Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung* Stuttgart [u.a.]: G.Fischer, 1994.

Flender, Reinhard u. Hermann Rauhe. *Popmusik: Aspekte ihrer Geschichte, Funktionen, Wirkung und Ästhetik*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1989.

Gruhn, Wilfried. *Der Musikverstand: neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Zürich u.a.: Olms, 1998.

Gute Nachricht Bibel. Gemeinsame Bibelübersetzung der Deutschen, Österreichischen und Schweizerischen ev. und kath. Bibelwerke. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1997.

Harenberg, Bodo (Hg.). *Harenberg Kompaktlexikon*. Dortmund: Harenberg, 1996.

Humboldt, W. von *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues* [1836]. In: *Gesammelte Schriften*, hg. Von A. Leitzmann. Hist.-krit. Ausgabe, Bd. 6. Berlin: Walter de Gruyter, 1907.

Hung, Michèle und E.G. Morencos. *World Record Sales 1969-1990, a Statistical History of the World Recording Industry*. London: IFPI, 1990.

Jost, Peter. Lied. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik* 5. Hg. Ludwig Finscher. Kassel u.a.: Bärenreiter, 1996.

Kaden, Christian. *Musiksoziologie*. Berlin: Verlag Neue Musik, 1984

- König, Werner. *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1998.
- Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.
- Lehmann, Theo. *Negro Spirituals: Geschichte und Theologie*. Stuttgart: Hänssler, 1996.
- Mehler, J. [u.a.] "A precursor of language acquisition in young infants". *Cognition* 29 (1988): 143 - 178. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.
- Motte-Haber, Helga de la (Hg.). *Geschichte der Musik im 20. Jahrhundert: 1975-2000*. Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert 4. Laaber: Laaber, 2000.
- Pfeifer, Wolfgang (Hg.). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. erarb. im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft, Berlin (Bd.2). Berlin: Akad. Verlag, 1993
- Pinker, Steven. *Der Sprachinstinkt: Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler, 1996.
- Pinker, Steven. *Wörter und Regeln: die Natur der Sprache*. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verl., 2000.
- Popper, Karl R. und John C. Eccles. *Das Ich und sein Gehirn*. München – Zürich, 1987.
- Postman, Neil. *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. M., 1983.
- Sauer, Walter. *A drillbook of English phonetics*. Heidelberg: Winter, 1990.
- Saussure, Ferdinand de. *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter, 1967. –Orig.: *Cours de linguistique générale*. Lausanne/Paris, 1916.
- Schumacher, Karin. *Praxis der Musiktherapie*. Hg. Volker Bolay und Volker Bernius. Bd. 12: *Musiktherapie mit autistischen Kindern: Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung*. Stuttgart [u.a.]: G.Fischer, 1994.
- Tomatis, A.A. *Der Klang des Lebens: Vorgeburtliche Kommunikation - die Anfänge der seelischen Entwicklung*. Reinbek bei Hamburg, 1987. (franz. Originalausgabe: *La nuit utérine* Paris, 1981.)
- Verny, T. *The Secret Life of the Unborn Child*. London: Oxford University Press, 1982. Zit. in Kovacs-Mazza, Jolan. The effects of vocal music on young infants: Mother tongue versus foreign language. *Recherche en education musicale au Quebec* 5 (1997) : 55-63.
- Voegelin, C.F. u. F.M. Voegelin. *Classification and Index of the World's Languages*. 1977.
- Wanner, Margret (Hg.). *Treffend gesagt: Das große Buch der Zitate*. Gießen u.a.: Brunnen, 1990.
- Weber-Kellermann, Ingeborg. *Das Buch der Kinderlieder*. Mainz: Schott, 1997.
- Westphal, E. R. „Opus operatum“. *Evangelisches Lexikon für Theologie und Gemeinde* Hg. Helmut Burkhardt u.a. Wuppertal: Brockhaus, 1992.
- Zimmer, K. *Das Leben vor dem Leben*. München, 1984.