

Martin Vácha:

**12. Wiener gesangs-  
wissenschaftliche Tagung**

**„Nationale Gesangsschulen und ihr  
Einfluss auf die moderne  
Gesangspädagogik“**

Tagungsdokumentation

## Inhalt

1. Einführung	2
2. Begrüßung: Hanser, Lukasovsky, Bauer-Huppmann	3
3. Impulsreferat: <b>Vácha</b>	3
4. Kurzvortrag: <b>Hoos de Jokisch</b>	6
5. Kurzvortrag: <b>Lanskoi</b>	8
6. Team-Teaching I: Hoos de Jokisch, Kramins, Meyer-Wagner	11
7. Kurzvortrag: <b>Reinders</b>	12
8. Team-Teaching II: Lanskoi, Schweitzer, Visca	14
9. Podiumsdiskussion: Lukasovsky (Leitung)	15
10. Persönliches Resümee	16

### 1. Einführung

Am Samstag, dem 25. Oktober 2008 fand auf der Neuen Studiobühne der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien die 12. Wiener gesangswissenschaftliche Tagung zum Thema „Nationale Gesangsschulen und ihr Einfluss auf die moderne Gesangspädagogik“ statt. Die Veranstaltung wurde vom Zentrum für Stimmforschung und angewandte Gesangspädagogik am Institut für Gesang und Musiktheater an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien in Kooperation mit der European Voice Teachers Association/EVTA-Austria (vormals Bund Österreichischer Gesangspädagogen) ausgerichtet. Die Tagungsleitung hatte Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Bauer-Huppmann in ihrer Funktion als Leiterin des Zentrums für Stimmforschung und angewandte Gesangspädagogik inne.

Im Anschluss an die Veranstaltung wurde die Hauptversammlung der EVTA-Austria abgehalten.

## 2. Begrüßung

Univ.-Prof. Karlheinz **Hanser**, Institut für Gesang und Musiktheater  
o. Univ.-Prof. Mag. Franz **Lukasovsky**, EVTA-Austria  
Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia **Bauer-Huppmann**, Zentrum für  
Stimmforschung und angewandte Gesangspädagogik

Karlheinz Hanser begrüßt in seiner Funktion als Vorstand des Instituts für Gesang und Musiktheater an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien die TeilnehmerInnen und weist auf die erfolgte Eingliederung des Zentrums für Stimmforschung und angewandte Gesangspädagogik in sein Institut hin. Franz Lukasovsky heißt die TeilnehmerInnen in seiner Funktion als Präsident der European Voice Teachers Association/EVTA-Austria ebenfalls willkommen. Julia Bauer-Huppmann, Leiterin des Zentrums für Stimmforschung und angewandte Gesangspädagogik, führt dann zum Thema der Tagung und begrüßt Martin Vácha als ersten Referenten.

## 3. Impulsreferat:

### **„English, French, German and Italian Techniques of Singing“ von Richard Miller**

Martin **Vácha**, Österreich

Der Referent kündigt eine knappe Zusammenfassung des Werkes von Richard Miller in seiner Erstfassung aus dem Jahre 1977 an. Der Aufbau des Vortrages folge jedoch nicht dem Aufbau des Buches. Während das Buch einem thematischen Aufbau verpflichtet ist (Einsatz, Atmung, Vokalbehandlung, usw.), beschränkt sich das Referat darauf, die wichtigsten Merkmale der vier angesprochenen nationalen Gesangsschulen zu exzerpieren. Der Referent gibt – abgesehen von persönlichen Bemerkungen am Schluss – nur die Forschungsergebnisse und Meinungen des Autors wieder.

Als Ausgangspunkte der Forschung Millers werden zwei Leitgedanken erwähnt:

- 1.) Jede Gesangstechnik lässt sich einer nationalen Schule zuordnen – auch wenn sie disloziert ist.

2.) Es besteht ein vitaler Zusammenhang zwischen ästhetischem Ideal und Gesangstechnik.

Richard Miller hat 700 Unterrichtseinheiten verschiedener GesangspädagogInnen beigezohnt und seine Beobachtungen verarbeitet.

Der *deutschen Schule* weist Miller – trotz der an Glottisschlag reichen Sprache – einen Hang zum weichen Einsatz zu. Weiters werde die Tief- bzw. Bauchatmung und ein relativ tief sitzendes Brustbein gefördert. Das Zwerchfell wird in eine tiefe Position gebracht und der Beckenboden in Spannung versetzt. Der Rücken- und Flankenbereich soll bereits während der Einatmung geöffnet werden. Der Mund-Rachenraum soll – unabhängig von Vokal und Dynamik – eher konstant gehalten werden. Der Mund ist relativ weit geöffnet, die „Schnutenbildung“ häufig anzutreffen. Das „ö“ ist als Übungsvokal sehr beliebt. Die Singstimme wird in der deutschen Schule deutlich von der Sprechstimme getrennt. Der Kopfstimme wird hohe Bedeutung beigezohnt und oft mit dem Vokal „u“ geübt, die isolierte Bruststimme wird bei Frauenstimmen eher vermieden. Langsames Vibrato, tiefe Kehlstellung und die „Deckung“ schon ab dem unteren Passagio sind weitere Charakteristika der deutschen Schule.

In der *englischen Schule* werde im Oratorienbereich ein eher aspirierter, im Opernbereich ein härterer Einsatz gepflegt. Durch Anweisungen wie „öffne die Rippen mit den Rückenmuskeln!“ wird – im Gegensatz zur deutschen Schule – eher die Aktivierung im Bereich des Brustkorbs forciert. Das Brustbein ist in der englischen Schule relativ hoch, der Bauch oft eingezogen. Der Mund wird relativ weit geöffnet, der Kiefer fallengelassen. Das offene „o“ wird als Übungsvokal häufig eingesetzt. Im Oratoriengesang treffen wir häufig einen sehr vibratoarmen Ton an.

Typisch für die *französische Schule* sei der *coup de glotte* – also keinesfalls der weiche Einsatz der deutschen Schule. Es wird eine natürliche Atmung angestrebt. „Lächelstellung“, hohe Zunge und ein hohes Maß an Lippenaktivität lassen sich ebenfalls beobachten. Die Betonung der Wangen- und Nasenresonanz lässt sich als logische Konsequenz der französischen Sprache begreifen. Das Vibrato ist eher schnell, eine kopfstimmlastige Registermischung wird angestrebt (*voix mixte*). Im Tenor- und hohen Baritonfach ist auch die Verwendung des Falsetts erlaubt.

Auch in der *italienischen Schule* werde mit *l'attacco della voce* ein „knackiger“ Einsatz gesucht. Das Konzept des *appoggio* vereint sowohl Überlegungen im Bereich der Stütze als auch des

resonatorischen Ansatzes. Die isolierte Betrachtung der Atmung ist nicht üblich. Die Position des Zwerchfells ist lediglich durch eine gute, aufrechte Körperhaltung definiert, das Einatmen soll leise erfolgen. Die Vokale im Gesang sind direkt aus der gesprochenen Sprache übernommen: *Chi sa ben respirare e sillabare, saprà ben cantare!* Unterschiede zwischen den Vokalen werden akzeptiert, als Übungsvokale gelten „a“ und offenes „e“. Der Ton soll durch das Gesicht nach außen strahlen – ohne in die „Maske“ zu drücken. Das Klangideal *chiaroscuro* erscheint als Synthese zwischen dem deutschen (dunklen) und dem französischen (hellen) Klang. Empfindungen im Bereich des Halses sollen vermieden werden, die tiefe Kehle hat keine Priorität. *Voce di testa* und *voce di petto* werden als Bezeichnungen der Stimmregister verwendet. Die Vokalmodifikation wird erst beim oberen Passagio empfohlen.

Miller geht abschließend auf die Situation in *Nordamerika* ein. Trotz der englischen Sprache sei hier keine Dominanz der englischen Schule festzustellen. Die solistische Ausbildung ist lange Zeit italienischen Meistern überlassen worden. Im chorischen Bereich ist allerdings immer der Einfluss der deutschen und englischen Schule bemerkbar gewesen. Die deutsche Schule gewinnt beim solistischen Gesang erst ab der Zuwanderungswelle der dreißiger Jahre an Bedeutung.

Der Referent zieht ein persönliches Resümee:

- 1.) Dass durch diese Arbeit klar wird, dass Gesangstechnik nicht nur auf stimmhygienischen, sondern auch auf ästhetischen Parametern beruht, ist eindeutig als positiv zu bewerten.
- 2.) Der Hang Millers zur italienischen Schule ist deutlich erkennbar. Dass er die italienische Schule in allen Kapiteln am Schluss bespricht, ermöglicht ihm die Darstellung der italienischen als Synthese (*ultima ratio*) der übrigen Schulen.
- 3.) Die russische bzw. slawische Schule nicht zu berücksichtigen, ist als Mangel dieser Studie zu bewerten.

#### 4. Kurzvortrag:

##### Was ist „deutsch“ an der deutschen Gesangspädagogik?

Barbara **Hoos de Jokisch**, Deutschland/Mexiko

Die Referentin definiert zunächst drei Phasen der Gesangspädagogik in Deutschland:

- 1.) die Zeit bis 1800 – Übergangsphase bis ca. 1840,
- 2.) ca. 1840 bis 1945 – Übergangsphase bis ca. 1975 und
- 3.) die moderne Gesangspädagogik in Deutschland ab ca. 1975.

Das Motiv der Synthese sei in der deutschen Gesangspädagogik tief verwurzelt. J. J. Quantz schrieb in seinem *Versuch über eine Anweisung die Flöte traversière zu spielen*:

„Wenn man aus verschiedener Völker ihrem Geschmacke in der Musik, mit gehöriger Beurteilung, das Beste zu wählen weiß: so fließet daraus ein vermischter Geschmack, welchen man, ohne die Grenzen der Bescheidenheit zu überschreiten, nunmehr sehr wohl: den deutschen Geschmack nennen könnte...“

Eine der wesentlichen Fragestellungen in der deutschen Gesangspädagogik bis ins 19. Jahrhundert war: Wie lässt sich das italienische Klangvorbild mit der deutsche Sprache in Verbindung bringen?

Bei der Entstehung der deutschen Gesangspädagogik Mitte des 19. Jahrhunderts gab es zwei Impulsgeber von denen einer kein Gesangspädagoge, der andere kein Deutscher war: Richard Wagner und Manuel García. Der Beitrag Richard Wagners zur deutschen Gesangspädagogik lässt sich wie folgt beschreiben:

- 1.) Die hohe Bewertung der *Sprache* – wobei auch hier wieder der Synthesegedanke zum Ausdruck kommt: „deutscher Belcanto“.
- 2.) Die Dynamik aus der *nationalen Bewegung*, die Wagner eingebracht hat.

Friedrich Schmitt (*Große Gesangsschule für Deutschland*) und Julius Hey (*Deutscher Gesangs-Unterricht – Lehrbuch des sprachlichen und gesanglichen Vortrags*) waren die herausragendsten Gesangspädagogen im Umfeld Wagners.

Manuel Garcías Beitrag lässt sich so charakterisieren:

- 1.) Er war in der Tradition des italienischen *belcanto* verwurzelt.
- 2.) Er brachte sein Interesse an der Naturwissenschaft ein. Seine Erfindung des Kehlkopfspiegels (1854) gilt als bahnbrechend.

Die Komponenten der deutschen Gesangspädagogik im 19. Jahrhundert waren:

- 1.) die deutsche Sprache,
- 2.) der Nationalimpuls in der Politik,
- 3.) der italienische Klang und die
- 4.) überregionale Wissenschaft.

Während Julius Hey der Sprache hauptsächlich Bedeutung im Bereich der Verständlichkeit und Rollengestaltung zuwies, ging Julius Stockhausen einen Schritt weiter: Er verwendete die Sprache als Teil seines stimmbildnerischen Konzepts.

Die Referentin präsentiert eine Art Stammbaum der deutschen Gesangspädagogik ab dem 19. Jahrhundert. Die Linien führen nach den bereits genannten Persönlichkeiten über Johann Messchaert und Karl Scheidemantel schließlich zu Franziska Martienssen-Lohmann und Paul Lohmann. Die Arbeit des Ehepaares Lohmann lässt sich wie folgt beschreiben:

- 1.) Es tritt eine pädagogische Wende vom Stoff zum Schüler ein.
- 2.) Einer starren Methode wird eine klare Absage erteilt.
- 3.) Aufmerksamkeit und Selbstbeobachtung werden in den Gesangsvorgang eingebracht („bewusstes Singen“).
- 4.) Die Synthese zwischen Klang und Sprache im Gesang wird angestrebt.

- 5.) Die Identitäten von „Instrument“ und „Spieler“ werden definiert.
- 6.) Das Unterrichtskonzept ist dreiteilig: Technik, Musikalität und Ausdruck.
- 7.) Wissenschaftliche Forschungsergebnisse werden einbezogen.

Die Referentin fasst kurz zusammen, in welchen Aspekten die deutsche Gesangspädagogik durch die Arbeit des Ehepaares Lohmann eine deutliche Aufwertung erfahren habe:

- 1.) Die Gesangspädagogik wird als flexibler Prozess zwischen Schüler, Stoff und Lehrer verstanden.
- 2.) Die Gesangspädagogik wird zwischen Kunst und Wissenschaft verortet.
- 3.) Die Reflexion der Gesangspädagogik dient als Vorbereitung für die Gesangswissenschaft.

## **5. Kurzvortrag:**

### **Zur Bedeutung der „russischen“ Gesangspädagogik**

Prof. Dr. Michail **Lanskoi**, Russland/Deutschland

Die professionelle Gesangskunst habe sich in Russland erst zwei Jahrhunderte nach Italien entwickelt. Zu dieser Zeit traten viele italienische Operntruppen und Sänger in Russland auf und machten die italienische Operntradition bekannt. Davor war der Gesang in Russland durch das Volkslied geprägt gewesen. Zwei Typen von Volksliedern waren bekannt:

- 1.) das langsame, melancholische Lied mit tiefer Emotion und
- 2.) das Volkslied in raschem Tempo mit viel Text.

Die erste professionelle russische Gesangsschule wurde von Michail Glinka begründet. Während in der italienischen Schule Virtuosität und instrumentale Stimmführung im Vordergrund standen, war die

russische Schule durch die tiefe Emotionalität und Ausdruckskraft geprägt. Die Methode Glinkas lässt sich wie folgt beschreiben:

- 1.) Er strebt einen *psycho-emotionalen* Zugang zum Gesang an.
- 2.) Die Stimme wird *konzentrisch* aufgebaut, d.h. in der Mittellage von den am besten klingenden Tönen begonnen und dann nach oben bzw. nach unten gearbeitet.
- 3.) Gesangsübungen dienen gleichzeitig der Schulung der *Intonationssicherheit*. Der Terz kommt als Übungsintervall besondere Bedeutung zu.

Fast alle russischen Komponisten vor Tschaikowski waren selbst Sänger und Gesangspädagogen. Die erste umfassende gesangsmethodische Arbeit wurde vom Komponisten Alexander Varlamov verfasst.

Alexander Dargomischskij, Komponist der Oper "Der steinerne Gast", brachte die Symbiose zwischen russischer Sprache und Musik in die Gesangspädagogik des Landes ein. Dass die russische Sprache eine sehr große Modulationsfähigkeit im Bereich der Tonhöhe und der Dynamik erfordert, machte sich auch Modest Mussorgski zunutze und orientierte die vokale Linie an der Melodie der Sprache. Pjotr Iljitsch Tschaikowski besuchte viele Klassen an russischen Konservatorien, um die besten Sänger für die Interpretation seiner Opern und Lieder auszusuchen. Am wichtigsten waren ihm Ausdruckskraft, ein großer, emotional gefärbter Opernton und breite Stimmführung – nicht abstrakter Schönklang oder Virtuosität.

Henriette Nissen-Saloman, eine schwedische Schülerin von Manuel García jun. und Franziska Martienssen-Lohmann, arbeitete in Russland und erzielte große Erfolge mit Frauen-, nicht jedoch mit Männerstimmen. Ihr lyrisches Stimmideal sowie ihr Ansatz, die Stimme aus der oberen Lage nach unten zu entwickeln, standen in krassem Gegensatz zu den Anforderungen in den Werken Tschaikowskis. Rimskij-Korssakows Stücke verlangten hingegen oft helle, lyrische und koloraturfähige Stimmen. Dafür eigneten sich Nissen-Salomans Schülerinnen ideal. Auch der Italiener Umberto Masetti war in Russland gesangspädagogisch tätig.

Der französische Einfluss sei in Russland eher im Bereich des Darstellerischen zu suchen. Es wurde – im Gegensatz zur italienischen Tradition – großer Wert auf die Darstellung gelegt.

Die russische Gesangstechnik lässt sich wie folgt charakterisieren:

- 1.) Es wird eine *gemischte Resonanz* angestrebt. Die reine Kopfstimme findet keinerlei Verwendung.
- 2.) Die Stimme wird mit *Crescendo in die Höhe* geführt. Meistens vermeiden die Komponisten hohe Pianotöne.
- 3.) Man singt mit eher *hohem Brustbein*. Die Tiefstellung des Zwerchfells hat keine Priorität.
- 4.) *Eine Stimmfarbe* durch alle Lagen ist das Ziel. Die Stimmfarbe soll sich emotions- aber nicht lagenbedingt verändern.
- 5.) *Offene Klänge* in der Höhe sind bei Männerstimmen *verboten* („gedeckter Klang“).
- 6.) Eine *breite Stimmführung* ist zu beobachten.
- 7.) Das *Strohbasregister* wird benutzt – v.a. von sog. „Oktavisten“.
- 8.) Übungen werden meistens mit Worten oder Silben gesungen. In der russischen Musik entspricht *ein Ton* üblicherweise *einer Silbe*, Melismen sind nicht üblich.
- 9.) Die Gesangspädagogik arbeitet mit zwei Ansatzpunkten: *harter Gaumen* (vorderer Teil) und *Brustresonanz*. Die hohe Position des weichen Gaumens („Gähnstellung“) wird bevorzugt.
- 10.) *Summen* ist Teil des Übungsprogramms.
- 11.) Russisch ausgebildete Sänger neigen oft zu *schnellem Vibrato*.

Der Referent berichtet abschließend von der politisch bedingten langjährigen Isolation der russischen Gesangspädagogik, die erfreulicherweise aufgebrochen sei.

## 6. Team-Teaching I:

Barbara **Hoos de Jokisch**, Deutschland/Mexiko

Dr. Edgar **Kramins**, Lettland

Prof. Mag. Helga **Meyer-Wagner**, Österreich

Student: **Levente Szöke**, Tenor

G. Donizetti: *Una furtiva lagrima* aus "L'elisir d'amore"

*Hoos de Jokisch* beobachtet, dass der Student trotz eines schönen Stimmklangs zu wenig für sein Publikum singt und regt für seinen Ton und seine innere Einstellung eine klare Ausrichtung an. Sie fordert den Studenten auf, zunächst durch einen deutlich vorgestellten Fensterrahmen hindurch zu singen. Der Student soll außerdem bereits vor dem Toneinsatz in eine sängerische Spannung kommen, den Körper für die Einatmung weiten. Dies würde auch ein Antizipieren der Konsonanten ermöglichen, damit die Musik nicht schleppt.

*Kramins* spricht über die grundsätzliche Herangehensweise. Der Respekt vor dem Sänger sei überaus wichtig. Der Lehrer soll nicht das in den Schüler projizieren, was er selbst hören möchte. Ihm fehlt beim Studenten Energie im Brustkorb. *Kramins* spricht außerdem die soziale Dimension an, die sich auf folgende Frage reduzieren lasse: Für wen singe ich? Der Student soll sich eine Nabelschnur zwischen ihm und dem Pädagogen vorstellen.

*Meyer-Wagner* erkennt, dass für den Studenten die Konsonanten in der hohen Lage oft als Störfaktoren wirken. Der Student soll die Konsonanten „tief“ denken, den Vokal aber „oben“ klingen lassen. Das Vibrato soll regelmäßiger sein.

Studentin: **Yuan-Ming Song**, Sopran

W. A. Mozart: *Or sai chi l'onore* aus „Don Giovanni“

*Kramins* meint, die Studentin sollte gleich ein Diplom bekommen. Der dramatische Ausdruck sei gut gelungen. Die Emotion soll allerdings im Moment des Singens immer wieder neu entstehen. Jetzt wirke die Arie zu sehr „einstudiert“.

*Meyer-Wagner* lobt ebenfalls die Studentin und spricht von verschiedenen Zugängen zur Rolle.

*Hoos de Jokisch* vermutet, dass der Energieschwerpunkt der Sängerin zu weit oben im vorderen Brustbereich liegt. Ihr

eindrucksvoller, brillanter Stimmklang könne noch runder sein und befriedigender wirken, wenn die Füße mehr Bodenkontakt hätten und der tiefe Rücken aktiviert wäre. Sie fordert die Studentin zunächst auf, sich im Stehen gegen die Hände der Referentin in den Bereich des unteren Rückens anzulehnen. Dann lässt sie die Studentin sitzen, die Anlehnung in den Sessel hinein spüren und gleichzeitig dazu die Arme mehrmals nach vorn öffnen.

## **7. Kurzvortrag:**

### **Gibt es überhaupt noch „National Schools of Singing“?**

Prof. Ank **Reinders**, Niederlande

Die Referentin antizipiert gleich zu Beginn die wichtigste Schlussfolgerung ihrer Überlegungen: Die Mischung der verschiedenen nationalen Gesangsschulen bedeuten eine „Einbahnstraße in Richtung Europa“. Bei der Betrachtung der europäischen Gesangsschulen dürften die Vereinigten Staaten nicht vergessen werden. Schließlich hat García sen. in den Jahren 1825 bis 1829 mit seiner Operntruppe Amerika bereist und die einheimische Kunst des Singens in den Vereinigten Staaten europäisiert.

In Japan, China und in einigen Ländern Afrikas werde von Europäern Gesangsunterricht erteilt. Japanische Sänger erscheinen dann auf europäischen Podien um italienische Oper zu singen. Europäer singen zwar in Japan, aber auf europäische Art und Weise – weder im japanischen Stil noch in der japanischen Sprache. Instrumentalmusik wird im Gegensatz dazu sehr wohl aus Fernost nach Europa importiert.

Chinesische Sänger haben neben den allgemeinen Sprachproblemen noch die Schwierigkeit, dass in ihren zahlreichen Dialekten die Tonhöhe des Wortes eine große Rolle für die Bedeutung des Wortes spielt. Ein kleines Wort kann – abhängig von der Tonhöhe – vier verschiedene Bedeutungen haben.

Die Referentin hat bei einem Wettbewerb in den Niederlanden einen jungen Koreaner erlebt. Er hat das Lied „Der Kuss“ von Beethoven gesungen. Trotz seiner engagierten Interpretation und der offensichtlichen europäischen und deutschen Schulung habe sie aufgrund seines Benehmens und seiner fremdartigen Körpersprache nicht vergessen können, dass es sich um einen Koreaner handelt

hat. Es wird versucht, auf europäische Art zu singen, aber dieser Gesang kommt nicht aus dem eigenen Herzen bzw. aus der eigenen Identität. Instrumentalisten können ihre Identität vertuschen, für Sänger gilt das Bibelwort: „Du bist auch einer von ihnen denn deine Sprache verrät dich“, Mt. 26.

Der Austausch zwischen Europa und den nicht-europäischen Ländern habe nach dem Zweiten Weltkrieg angefangen. Inzwischen sei die Gesangskunst in gewissem Sinne in technischer Hinsicht interkulturell geworden: Ungarische, russische, und japanische Sänger stehen nebeneinander auf der Bühne und singen, alle auf ihre Weise, italienisch. Begonnen hat diese Entwicklung mit García sen. – einem Spanier, der mit seiner italienischen Operntruppe New York besuchte. Sein Sohn schrieb auf französisch und war schließlich Professor in London – ein interkultureller Gesangspädagoge. Aus dieser Gesangsmethode gingen Hey, Stockhausen, Duprez, Santley und Lamperti hervor.

Alle Sprachen, in denen wir singen, verraten durch ihre Eigenart die Nationalität des Sängers. Bei Afrikanern führt der große Mund-Nasen-Rachenraum zu einer sehr schönen Farbe. Bei den Engländern fällt der typische „r“-Laut, bei Deutschen der elegante Glottisschlag, bei den Franzosen die Nasalität auf.

Von Dietrich Fischer-Dieskau sei aufgrund der mangelhaften Aussprache vor vielen Jahren eine Platte mit französischen Liedern aus dem Handel genommen worden. Diktion und Artikulation sind eben essentiell für allen Gesangsschulen. Auf technischem Gebiet kann man inzwischen zwar von einer weltweiten europäischen Technik sprechen, aber nicht von einer interpretatorischen Einheit – und das hängt mit den Sprachen zusammen.

Im Singen spiele das Ich eine starke Rolle. Die Art und Weise, wie sich Emotion beim Gesang äußert, scheint weltweit sehr vielfältig. Aber auch die nonverbale Interpretation eines Werkes ist im kulturellen Kontext zu sehen. Der Zuhörer fühlt, ob die Emotion des Sängers „echt“, die Interpretation authentisch ist.

## 8. Team-Teaching II:

Prof. Dr. Michail **Lanskoi**, Russland/Deutschland

Prof. Ank **Reinders**, Niederlande

Christine **Schweitzer**, Frankreich

Univ.-Prof. Claudia **Visca**, USA/Österreich

Studentin: **Ana Raquel Paulo**, Sopran

Ch. W. Gluck: *Che fiero momento* aus "Orfeo ed Euridice"

*Schweitzer* bemängelt, dass der Brustkorb der Studentin zusammenfällt.

*Visca* fordert die Studentin auf, im Rücken unten anzusetzen und die Luft einfach kommen zu lassen – so wie bei einem Triller. Am Phrasenende soll die Stimme in hoher Position gehalten werden.

*Reinders* arbeitet mit der Studentin auf interpretatorischer Ebene. Der Kontrast zwischen dramatischem ersten und melancholischem Mittelteil wird herausgearbeitet.

*Lanskoi* arbeitet an der Tonvorstellung vor dem Einsatz und an der Phrasierung: Der letzte Ton soll nicht der lauteste sein. Die Tonvorbereitung müsse an den folgenden Vokal angepasst werden. Die Deklamation habe im Gesang französischer Tradition einen hohen Stellenwert. Die Konsonanten sollen verbunden und keine „Zwischenvokale“ eingefügt werden.

Student: **Andreas Mittermayr**, Bass-Bariton

J. Brahms: *Wie rafft' ich mich auf*

*Schweitzer* fordert den Studenten auf, den Kopf – etwa wie beim Lachen – mehr anzuheben. (Er stellt zunächst seinen Notenständer etwas höher.) Der Student soll bei „ü“ in der „a“-Form bleiben und più legato singen.

*Visca* ermuntert den Studenten, mit den Konsonanten die sängerische Öffnung nicht zu verlieren. Beim Wort „Nacht“ verlangt sie eine Trennung zwischen „na-“ und „-cht“. Der Student singt die Melodie mehrfach auf Semivokalen. Durch Summen soll die höhere Platzierung der Stimme gefördert werden.

*Lanskoi* meint, dass die stimmliche Entwicklung eher ins Lyrische gelenkt werden soll. Die Konsonanten sollen – im Gegensatz zum Sprechen – viel stärker in die vokale Linie eingebettet werden. Er

arbeitet am Klang des Wortes „Nacht“: Im Sinne des italienischen *chiaroscuro* fehle das dunkle, runde Element. Er lässt den Studenten die Phrase zunächst ohne, dann wieder mit Konsonanten singen.

## **9. Podiumsdiskussion:**

### **Zur „Globalisierung“ in der Gesangspädagogik**

o. Univ.-Prof. Mag. Franz **Lukasovsky**, Wien (Leitung)

Abschließend findet eine Podiumsdiskussion unter der Leitung des Präsidenten der EVTA-Austria statt. Die ReferentInnen haben noch einmal die Möglichkeit, ihre Sicht betreffend der nationalen Schulen darzustellen. Die TeilnehmerInnen können anschließend Fragen stellen. In der wenig kontroversiellen Podiumsdiskussion lassen sich einige inhaltliche Tendenzen erkennen:

1.) Durch den heute zur Realität gewordenen akademischen Austausch wäre eine isolierte Weiterentwicklung nationaler Schulen weder möglich noch wünschenswert. Studierende und Unterrichtende aus verschiedenen Ländern bringen ihre eigenen Erfahrungen, ihre jeweils eigenen Sichtweisen in die Arbeit ein. Diese Art der Globalisierung ist durchaus zu begrüßen.

2.) Trotzdem bleiben einzelne Länder „Kompetenzzentren“ *ihrer* Kunst und Kultur. Dieser Umstand soll als Reichtum verstanden und genutzt werden. Die Ablehnung einer allgemeinen Nivellierung kommt in zahlreichen Wortmeldungen zum Ausdruck.

3.) Die Bedeutung der Sprache für den Gesang ist nicht hoch genug einzuschätzen. Wer sich der Vokalmusik eines Landes nähert, muss sich auch der Sprache dieses Landes nähern. Sprachliche Gesetzmäßigkeiten und musikalische Gesetzmäßigkeiten sind eng miteinander verzahnt.

## 10. Persönliches Resümee

Der Ablauf der Veranstaltung hat deutlich vor Augen geführt, dass die Globalisierung – oder (um Prof. Reinders' Gedanken aufzugreifen) Europäisierung – der Gesangspädagogik längst Realität ist. Vor allem bei den Team-Teachings war die Individualität des Unterrichtenden viel stärker zu spüren als dessen/deren nationaler Hintergrund. Warum sollte ein Unterrichtender auch auf Methoden oder Ansätze verzichten – nur weil sie nicht Teil seiner/ihrer nationalen Schule sind? Noch dazu, wenn es sich um ein Werk aus einem anderen Land, in einer anderen Sprache handelt?

Bei allem Jubel zum völkerübergreifenden Zusammenwirken in der Kunst bleiben für mich doch drei Bereiche über, deren Nivellierung eine Verarmung der Kunst selbst bedeuten würde:

- 1.) Die *Vielfalt der Sprachen* ist zu einem wesentlichen Teil dafür verantwortlich, dass sich in Europa auf relativ engem Raum eine Fülle an vokalmusikalischen Kulturen ausgeprägt hat. Die Sprache ist ein Grundpfeiler der Vokalmusik. Wer mit der jeweiligen Sprache nichts anzufangen weiß, dem fehlt dieser Grundpfeiler.
- 2.) Jedes Land hat aufgrund historischer, sozialer, sprachlicher und anderer Faktoren eine eigenständige Musik- aber auch Bildungskultur ausgeprägt. Der Respekt vor diesen *Traditionen* ist unabdingbar, wenn man „eigene“ oder „fremde“ Kompositionen, Gesangsstile, Gesangstechniken oder Methoden für sich entdecken möchte.
- 3.) Selbstverständlich fließen auch *mentale Unterschiede* in den Gesang selbst und in die Art der Vermittlung des Gesangs ein.

Während sich über den ersten (Sprache) und zweiten Punkt (Traditionen) sehr leicht reden lässt, birgt der dritte Punkt (Mentalität) die Gefahr in sich, in Plattitüden und unreflektierte Pauschalurteile zu verfallen.

Obwohl es keine parallel agierenden, deutlich abzugrenzenden nationalen Gesangsschulen in Millerschem Sinn (mehr) gibt, so lassen sich doch bestimmte Tendenzen in der Gesangsausbildung auf die Vorleistungen nationaler Gesangsschulen zurückführen:

1.) GesangspädagogInnen bedienen sich einer Methodenvielfalt, die „Tools“ aus verschiedenen – auch nationalen – Kontexten einschließt. Ob ein solches „Tool“ in der konkreten Unterrichtssituation eingesetzt wird, hängt *individuell* vom Schüler bzw. von der Schülerin und dessen/deren Anlagen und Schwierigkeiten ab.

2.) GesangspädagogInnen regen zur authentischen Interpretation der Musik eines Landes an und beschäftigen sich daher mit Sprache, Phonetik, nationalspezifischer Gesangstechnik und –methode. Diese Kenntnisse werden – abhängig vom *Repertoire* – bewusst oder unbewusst in den Unterricht eingebracht.