

## 1. Einleitung

Wie lernen Menschen, Lieder zu schreiben? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. Ob und wie man das Liederschreiben lernen und lehren könne, ist unter Musiker\_innen umstritten; erlernbar sei das Handwerkszeug (Instrumentalspiel, Singen und Texten).<sup>1</sup> Wie aber entsteht daraus ein Lied? Paul McCartney äußerte sich zu seiner Lehrtätigkeit folgendermaßen:

*„Wenn ich mit jungen Songwritern zusammensitze, sage ich von vornherein: Ich habe keine Ahnung, wie es geht. Ich kann nur erzählen, wie bei mir die Prozesse ablaufen, aber ich könnte nie ein Buch darüber schreiben, es ist eben auch magic.“<sup>2</sup>*

Erzählen, wie die persönlichen Prozesse ablaufen – dies tun auch die Musiker\_innen in den Interviews, die Claudia Nentwich führte und 2006 in dem Buch „Liederfänger. Wege zum Songwriter“ veröffentlichte. Dieses stellt eine wesentliche Grundlage der vorliegenden Arbeit dar. Die persönlichen Geschichten bilden eine beispielhafte Auswahl an Lernbiographien, anhand derer Schlüsse auf zentrale Faktoren musikalischer Lernbiografien in der Liedermacherszene geschlossen werden sollen.

Zu dieser Arbeit motiviert mich unter anderem mein persönliches Interesse an Lern- und Vermittlungsmöglichkeiten der Liedermacherei, die sowohl in der klassischen als auch in der populären formalen Musikausbildung meist unbeachtet bleiben.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der fachwissenschaftliche Teil definiert den wissenschaftlichen Rahmen, um über musikalisches Lernen in der Liedermacherszene zu sprechen. Dazu wird in Kapitel 2 der Begriff der 'musikalischen Sozialisation' herangezogen und ein Strukturmodell zu deren Analyse beschrieben. Des Weiteren werden verschiedene Lernwege und Lernformen dargestellt. Kapitel 3 widmet sich konkret den musikalischen Lernwegen und Bildungsmöglichkeiten in der Liedermacherszene. Im empirischen Teil (Kapitel 4) werden die beispielhaften Lernbiografien analysiert und verglichen, um Schlüsse auf die zentralen Faktoren der Lernbiografien in der Liedermacherszene zu ziehen.

Das Buch von Claudia Nentwich bildet die inhaltliche Grundlage; spannende und inspirierende autobiografische Berichte finden hier ihren Weg in die Interviews. Diesen soll in dieser Arbeit ein wissenschaftlicher Rahmen gegeben werden. Wissenschaftliche Werke zum Thema Lernen in der Liedermacherszene ließen sich kaum finden. Aufschlussreiche Aspekte finden sich allerdings in den Beiträgen Claudia Bullerjahns sowie Anja Rosenbrocks in dem Buch 'Begabung und Kreativität in der populären Musik'<sup>3</sup>. Claudia Bullerjahn widmet sich hier den musikalischen

1 Vgl. Nentwich, Claudia: Liederfänger. Wege zum Songwriter; Norderstedt 2006, S. 196

2 Ebd.

3 Vgl. Kleinen, Günther (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003.

Werdegängen junger Komponierender in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik, Anja Rosenbrock befragt eine Musikerin, die Workshops in 'Songwriting' veranstaltet. Zur musikalischen Sozialisation wird der Beitrag von Hans Neuhoff und Helga de la Motte-Haber im Band 'Musiksoziologie'<sup>4</sup> herangezogen, des Weiteren das 2013 erschienene 'Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation'.<sup>5</sup> Diese Arbeit bezieht sich außerdem auf Winfried Pape, der Perspektiven musikalischer Sozialisation im Zusammenhang mit musikpädagogischer Biographieforschung erörtert<sup>6</sup> und dabei ein Analyseinstrument für die musikalische Sozialisation begründet, welches in dieser Arbeit angewendet wird. In Bezug auf musikalische Lernbiografien ist das Buch von Benjamin Seipel zu den musikalischen Lernbiografien Musiklehrender zu erwähnen.<sup>7</sup> Eine zusammenfassende Differenzierung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen findet sich bei Daniel Mark Eberhard.<sup>8</sup> Jan Hemming stellt die Bedeutung des autodidaktischen Lernens in der populären Musik dar.<sup>9</sup> Eine ausführliche Definition des Begriffes 'Liedermacher' findet sich bei Stefan Hammer.<sup>10</sup> In dieser Arbeit soll ein Überblick über formale und non-formale Bildungsmöglichkeiten in der Liedermacherszene geschaffen werden. Dabei halfen mir meine persönlichen Einblicke und Kontakte innerhalb der Liedermacherszene sowie das Internet als belegbare Quelle. Eine Staatsexamensarbeit über die SAGO Akademie für Musik und Poesie versuchte ich leider vergeblich zu erhalten.

Zur Erschließung von Lernbiographien lassen sich methodische Wege der qualitativen Forschung anwenden. Im Zentrum qualitativer Forschungsansätze steht die *„Suche nach sensiblen Konzepten, die jenseits von streng theorie- und hypothesengeleiteter Quantifizierung in der Lage sind, die Komplexität sozialer Wirklichkeit berücksichtigen und abbilden zu können (...)“*.<sup>11</sup>

Die Entscheidung, sich dem Forschungsthema aus der qualitativen Perspektive zu nähern, ergibt sich im Wesentlichen aus zwei Überlegungen:

(1.) Zu der spezifischen Fragestellung liegen bisher keine etablierten empirischen Erkenntnisse vor, die Grundlage für vorab formulierte Theoriemodelle oder Hypothesen bilden könnten. Der qualitative Ansatz ermöglicht einen offenen, explorativ ausgerichteten Zugang, der vor dem

4 Vgl. Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): Musiksoziologie (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4); Laaber 2007.

5 Vgl. Heyer, Robert, Palentien, Christian und Wachs, Sebastian: Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation, Wiesbaden; 2013

6 Vgl. Pape, Winfried: Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt 'Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern'); in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung (Musikpädagogische Forschung, Bd 18); Essen 1997

7 Vgl. Seipel, Benjamin: Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden; Köln 2013

8 Vgl. Eberhard, Daniel Mark: Each one teach(es) one. Bedeutung, Potenziale und Grenzen informellen Lernens im Musikunterricht; in: Diskussion Musikpädagogik, Bd. 56, 2012

9 Vgl. Hemming, Jan: Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation. Eine Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik?; in: Ardilla-Mantilla, Natalia und Rübke, Peter (Hrsg.): Vom wilden Lernen. Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht; Mainz 2009

10 Vgl. Hammer, Stefan: Mani Matter und die Liedermacher. Zum Begriff des 'Liedermachers' und zu Matters Kunst des Autoren-Liedes; Bern 2010

11 Seipel, Benjamin: Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden; Köln 2013, S. 93

Hintergrund spärlicher Forschungsergebnisse aussichtsreicher scheint.

(2.) Das qualitative Forschungsdesign bietet die Möglichkeit, die persönliche Sicht der Untersuchten kennen zu lernen. Lernbiografien ermöglichen einen Blick auf die subjektive Wahrnehmung der eigenen Lerngeschichte, durch den die große Bandbreite individueller Erfahrungen offen gelegt werden kann. Durch individuelle Interviews lassen sich subjektive Sinnstrukturen, Emotionen oder Handlungstheorien der Befragten aufspüren und vertiefen. Durch eine dialogische Gesprächssituation kann der Blickwinkel auf die Lernbiografie durch die Befragten beeinflusst werden.<sup>12</sup>

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Exploration, also der Entwicklung und Differenzierung einer Theorie, die die zentralen Faktoren musikalischer Lernbiografien in der Liedermacherszene darstellt.

---

<sup>12</sup> Vgl. Seipel, S. 94 f

## 2. Musikalische Lernwege und Bildungsmöglichkeiten

Das folgende Kapitel widmet sich musikalischen Lernwegen und Bildungsmöglichkeiten aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Die musikalische Entwicklung eines jeden Menschen findet in gegenseitiger Beeinflussung mit seinem sozialen Umfeld statt: „*Die Wechselbeziehung von Individuum und Gesellschaft bestimmt (...) in hohem Maße musikalische Produktionshandlungen.*“<sup>13</sup> Um musikalisches Lernen zu verstehen, muss also die musikalische Sozialisation betrachtet werden. Dazu wird hier zunächst die musikalische Sozialisation definiert, außerdem Bedingungsfaktoren und Sozialisationsinstanzen beschrieben. Umstritten ist dabei das Selbstsozialisationskonzept, welches in einem eigenen Kapitel behandelt wird. Als Analyserahmen wird das Strukturmodell musikalischer Sozialisation nach Pape et al. vorgestellt. Lernwege und Lernformen lassen sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten und kategorisieren. Das Konzept der Lernbiografie, auf dem in dieser Arbeit der Fokus liegt, betrachtet Lernprozesse aus einer individuellen und ganzheitlichen Perspektive. Eine Unterscheidung verschiedener Lernformen lässt sich in formales, informelles und non-formales Lernen vornehmen. Abschließend wird das autodidaktische Lernen und seine Bedeutung für das musikalische Lernen betrachtet.

### 2.1. Musikalische Sozialisation

#### 2.1.1. Definition musikalischer Sozialisation

Sozialisation bezeichnet „*das Hineinwachsen des Menschen in Gesellschaft und Kultur, die damit verbundene Entwicklung der handlungsfähigen Persönlichkeit und die Ausbildung der sozialen und personalen Identität.*“<sup>14</sup> Menschen entwickeln sich innerhalb einer Gesellschaft und werden somit ständig durch die Einflüsse ihrer Umwelt geprägt. Hinsichtlich der musikalischen Entwicklung wird dies als musikalische Sozialisation bezeichnet. Helga de la Motte-Haber und Hans Neuhoff definieren die musikalische Sozialisation folgendermaßen:

*„Musikalische Sozialisation betrifft die Entstehung und Entwicklung musikbezogener Erlebensweisen, Handlungsformen und Kompetenzen. Wichtige Ergebnisse und Aspekte musikalischer Sozialisation sind der Musikgeschmack und die musikalischen Urteilsbildungen einer Person (einschließlich ihrer Abneigungen), ihre Hörgewohnheiten, Meinungen und Einstellungen zur Musik und musikbezogenen*

---

13 Bullerjahn, Claudia: Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse; in: Kleinen, Günther (Hrsg.): *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003, S. 108

14 Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga: Musikalische Sozialisation, in: Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): *Musiksoziologie* (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4); Laaber 2007, S. 389

*Sachverhalten, vorhandene oder nicht vorhandene praktische Kompetenzen, schließlich, aus dem Zusammenwirken dieser Elemente, die Bedeutung von Musik für die Identität einer Person.*<sup>15</sup>

Durch die musikalische Sozialisation eines Menschen entwickeln sich dessen individuelles Verhältnis und sein persönlicher Umgang mit Musik sowie musikbezogene Kompetenzen. Bei der Analyse der musikalischen Sozialisation wird betrachtet, inwiefern Individuen mit musikalischen Objekten in Berührung kommen und musikalisches Lernen geschieht. Winfried Pape grenzt den Begriff folgendermaßen ein:

*„(...) musikalische Sozialisation (vollzieht sich) im Rahmen eines jeweils historisch-gesellschaftlich bedingten und vermittelten musikalischen Kontextes, der individuell adaptiert und gleichzeitig verändert werden kann oder verändert wird.“*<sup>16</sup>

Um die musikalische Sozialisation zu beschreiben, muss die Interaktion zwischen musikalischem Objekt und Individuum demzufolge vor dem Hintergrund des musikalischen Kontextes und dessen vielschichtigen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Dabei stehen Individuum, Musik, Kultur sowie die ökonomische und soziale Grundstruktur einer Gesellschaft in einem dynamischen Wechselverhältnis.<sup>17</sup>

### 2.1.2. Bedingungsfaktoren und Sozialisationsinstanzen

Friedemann Lenz beschreibt Sozialisation als wechselseitigen Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft, der ein Objekt impliziert, welches ausgetauscht wird, auf der einen Seite zur Veränderung der Gesellschaft, auf der anderen Seite zur Beeinflussung individueller Dispositionen. Hinsichtlich musikalischer Sozialisation handelt es sich bei diesem Austauschmedium um musikalische Objekte. Musikalische Sozialisation lässt sich also durch das Dreieck Individuum - Gesellschaft - musikalische Objekte darstellen. Für die Beantwortung der Frage, welche kulturellen und musikalischen Objekte vom Individuum internalisiert werden, ist zum einen die individuelle Disposition, also die Motivation zur Aneignung, entscheidend, zum anderen die äußeren Bedingungen, nämlich die Lebenswelt des Individuums.<sup>18</sup>

Sozialisationsprozesse werden durch die sozio-demographischen Variablen Alter, Geschlecht, Bildung, sozioökonomischer Status und Region / Ethnie beeinflusst. In Bezug auf musikalische Sozialisationsprozesse spielt beispielsweise das Geschlecht als sozio-demographischer Bedingungsfaktor bei Wahlhandlungen im Bereich des praktischen Musizierens eine Rolle.<sup>19</sup>

---

15 Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga: Musikalische Sozialisation, in: Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): Musiksoziologie (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4); Laaber 2007, S.390

16 Pape 1997, S. 148

17 Vgl. Pape 1997, S. 148 f

18 Vgl. Lenz, Friedemann: Soziologische Perspektiven auf musikalische Sozialisation; in: Heyer, Robert, Palentien, Christian und Wachs, Sebastian: Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation, Wiesbaden 2013; S. 179

19 Vgl. Neuhoff und de la Motte-Haber, S. 403

Helga de la Motte und Hans Neuhoff versuchen, die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Clique und Medien für die Entwicklung in Bezug auf Musik abzuschätzen und die Einflüsse sozio-demographischer Bedingungsvariablen zu beschreiben. Die Sozialisationsinstanz **Familie** bildet in der Regel das primäre Umfeld, in dem sich das Klein-, Vor- und Grundschulkind bewegt. Sowohl der Einfluss sozialstruktureller und kultureller Merkmale der Familie auf die musikalische Sozialisation als auch die Auswirkungen musikbezogener elterlicher Verhaltensweisen bzw. elterninitiiertes Kommunikations- und Lernprozesse auf die musikalische Entwicklung und Aktivitäten der Kinder sind belegt.<sup>20</sup> Die Bedeutung der **Schule** als Sozialisationsinstanz war im 19. und bis ins frühe 20. Jahrhundert entscheidend, da sie für Kinder und Jugendliche außerhalb des musikalisch interessierten Bürgertums den zentralen Ort für musikalische Erfahrungen darstellte. Der Status der Schule wurde diesbezüglich durch die Konkurrenz elektronischer Medien jedoch stark herabgesetzt. Der schulische Musikunterricht stellt im Allgemeinen keine wichtige musikalische Sozialisationsinstanz mehr dar. Mögliche Impulse des Musikunterrichts hängen eher von der Persönlichkeit und der Qualifikation des Musiklehrenden ab als von den Regularien der Institution. Allerdings kann der Musikunterricht auch bestimmte ablehnende Prädispositionen oder Vorurteile der Schüler\_innen gegenüber bestimmter Musik verstärken. Die bedeutendste Funktion der Schule in Bezug auf die musikalische Sozialisation ist es jedoch, Jugendliche in altersgleichen Gruppen zusammenzubringen.<sup>21</sup> Auf dieser Grundlage vollziehen sich vielfältige soziale Vergleiche und die verbreitete Cliquenbildung. Bei einer **Clique** handelt es sich um eine „*kleine Gruppe gleichaltriger Jugendlicher meist gleichen Geschlechts, die gemeinsame Aktivitäten unternehmen*“<sup>22</sup>. Bei der Anbahnung von Freundschaften wird der Musikgeschmack auf die Übereinstimmung mit eigenen Präferenzen geprüft und „*dient als Indikator für weitere angenommene Persönlichkeitseigenschaften, die mit der eigenen Vorstellung eines idealen Freundes abgeglichen werden.*“<sup>23</sup> Innerhalb der Clique finden wechselseitige musikalische Annäherungsprozesse statt. Es entsteht ein kollektiv geteiltes Wissen, das den Zusammenhang in der Gruppe stärkt. Audio- und audiovisuelle **Medien** sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer sehr einflussreichen musikalischen Sozialisationsinstanz geworden. Gewandelt hat sich dabei zum einen die Art der gehörten Musik, zum anderen ihre Nutzungsorte und -formen. Grundlage der medialen Einflussnahme ist die immer leichtere Verfügbarkeit von Musik. Allerdings wird die Sozialisationsfunktion der Medien durch die Wissenschaft unterschiedlich bewertet und eingeordnet. So betrachten viele Autoren die Erweiterung der

---

20 Vgl. ebd., S. 398 f

21 Vgl. ebd., S. 401 f

22 Ebd., S. 402

23 Ebd., S. 402

Optionsräume durch die Medien als „*zunehmende Ermächtigung der Individuen, ihre musikalische Sozialisation und Identitätsbildung selbst zu gestalten*“.<sup>24</sup> Sozialisatorische Effekte entstehen dadurch, dass einzelne Nutzer\_innen die mediale Angebotsstruktur nicht mitbestimmen und durch die Nutzung somit fremdbestimmte musikalische und musikbezogene Wissensstrukturen aufbauen.<sup>25</sup> Des Weiteren lassen sich Theorien über die Wirkung von Medien auf die mediale Musikrezeption übertragen. So wirkt sich die Wahrnehmung von Mehrheitspräferenzen auf die Individualpräferenzen aus, da diese mit normativer Geltung und sozialer Erwünschtheit verknüpft werden und „*der Konflikt mit einer Mehrheitsmeinung Streß (erzeugt), der durch Übernahme der Mehrheitsmeinung reduziert werden kann.*“<sup>26</sup> Gerade das Jugendalter, in dem Identitätsfragen im Vordergrund der persönlichen Entwicklung stehen, stellt für diese Medienwirkung wohl eine sensible Phase dar.<sup>27</sup>

### 2.1.3. Selbstsozialisationskonzept

Während Sozialisation u.a. bei Lenz als wechselseitiger Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt betrachtet wird, stellt das sogenannte Selbstsozialisationskonzept den Eigenanteil des Individuums ins Zentrum.<sup>28</sup> 'Selbst' bezieht sich hierbei auf das Individuum, welches als aktiver Teil am Sozialisationsprozess mitwirkt.<sup>29</sup> Die Selbstsozialisation betrachtet Sozialisation also als eine aktive Handlung von Individuen, welche den Dingen und sich selbst eine Bedeutung zuschreiben, sich eigene Handlungslogiken entwerfen und eigene Handlungsziele formulieren. Dieser Eigenanteil des Individuums ist vor allem für musikalische Orientierungen im Jugendalter von hoher Relevanz. Jugendliche wählen aus einer Vielzahl musikalischer Angebote aus und durchlaufen musikalische Identitäten.<sup>30</sup> Die musikalische Selbstsozialisation vollzieht sich dabei unter anderem durch die Teilhabe an musikalischen Jugendkulturen und -szenen.<sup>31</sup> Individuen kommen zum einen nur mit den ihnen zugänglichen musikalischen Objekten in Kontakt, zum anderen können Hemmnisse aufgrund bestehender Einstellungen gegenüber bestimmten musikalischen Objekten vorhanden sein; insofern sind sie in der Auswahl musikalischer Objekte zur Selbstsozialisation beschränkt. Dennoch können Individuen im gewissen Maße steuern, welchen musikalischen Reizen sie sich aussetzen wollen und inwiefern sie durch kognitive Auseinandersetzung ihre Einstellungen verändern. Bei der aktiven Gestaltung musikalischer

---

24 Ebd., S. 403; Vgl. auch Kapitel 2.1.3.

25 Vgl. ebd., S. 403

26 Ebd., S. 403

27 Vgl. ebd., S. 403

28 Vgl. Lenz, S. 178 ff

29 Vgl. Lenz, S. 166

30 Vgl. Heyer, Robert, Palentien, Christian und Wachs, Sebastian: Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation; Wiesbaden 2013, S. 6

31 Vgl. Lenz, S. 166

Objekte kommt die wechselseitige Abhängigkeit des Individuums und physikalischer sowie sozialer Umweltbedingungen stärker zum Tragen, denn es handelt sich hierbei um einen zirkulären Prozess: um musikalische Objekte hervorzubringen, müssen Individuen zunächst entsprechende Fähigkeiten erwerben, wofür wiederum die Beeinflussung durch musikalische Objekte vonnöten ist.<sup>32</sup> Für die Rezeption musikalischer Objekte beispielsweise sind solche Fähigkeiten nur teilweise Voraussetzung und das Individuum als Akteur seiner Selbstsozialisation somit weniger abhängig von seiner Umwelt.

#### 2.1.4. Strukturmodell musikalischer Sozialisation nach Pape et al.

Im Folgenden wird ein Modellentwurf zur musikalischen Sozialisation herangezogen. Sinn eines solchen Schemas ist es, das Beziehungsgefüge wichtiger Sozialisationsfaktoren systematisch aufzuzeigen; es kann als Orientierungsrahmen für ein Forschungsvorhaben und als anwendungsbezogenes Raster zum Zweck weiterer Theoriebildung dienen. Bei dem beschriebenen Strukturmodell handelt es sich um das von Winfried Pape et al. weiterentwickelte Grundraster des Strukturmodells von Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann. Dieses Strukturmodell geht von sozioökologischen Lebensbedingungen aus, die zum einen durch verschiedene soziale Instanzen und Organisationen, zum anderen durch allgemeine ökonomische, soziale, politische, technologische und kulturelle Strukturen eines bestehenden Systems geprägt und festgelegt werden.

Dabei wird zwischen vier Ebenen unterschieden, nämlich (1.) der Individualebene, (2.) der Interaktionsebene, (3.) der Organisations- und Institutionsebene sowie (4.) der Gesellschaftsebene.

1. Die **Individualebene**, bei der es um die Herausbildung individueller Merkmale wie z.B. Erfahrungen, emotionale Muster, Einstellungen und Wissen geht, unterscheidet zwischen *physisch-psychischer Grundstruktur* sowie *Persönlichkeitsentwicklung*.
2. Darauf folgt als zweite Ebene die **Interaktionsebene**. Diese umfasst die unmittelbare soziale und räumliche Umgebung und ist von *Kleingruppen und sozialen Netzwerken*, also Familie, Verwandtschaft, Gleichaltrigengruppe, Freundeskreis usw. geprägt.
3. Die **Organisations- und Institutionsebene** unterscheidet zwischen *organisierten Sozialisationsinstanzen* wie Kindergärten, Schule, Hochschule, sozialpädagogischen Institutionen usw. und – in Hinblick auf die Sozialisation eher indirekt wirkenden – *sozialen Organisationen* wie öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Instanzen sozialer

---

<sup>32</sup> Vgl. Lenz, S. 180

Kontrolle, Massenmedien usw..

4. Den äußeren Rahmen bildet die vierte Ebene, die **Gesellschaftsebene**, worunter die *ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft* gefasst wird.<sup>33</sup>

Dieses Strukturmodell wurde von Pape et al. für den Entwurf eines Schemas zur musikalischen Sozialisation weitgehend übernommen. Hinzugefügt wurden auf der Individualebene die Sparten Alter, Geschlecht sowie objektive materielle und soziale Lebensbedingungen. Diese Sparten sind ebenfalls für die Interaktionsebene sowie die Organisations- und Institutionsebene relevant. Zur physisch-psychischen Grundstruktur als Teil der Individualebene wird außerdem die für das Erlernen bestimmter Instrumente bedeutsame physiologische Konstitution hinzugefügt.

Pape et al. versuchen in ihrem Modell, das Schema Geulens und Hurrelmanns in Blickrichtung musikalischer Sozialisationsprozesse zu vergegenständlichen. Diese sind nach Erkenntnisinteressen ausgerichtet, welche im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt der Untersuchung musikalischer Werdegänge von Amateurmusiker\_innen stehen.

Die Persönlichkeitsentwicklung als Teil der **Individualebene** unterscheidet dabei zwischen verschiedenen auf Musik gerichtete Sozialisationskategorien, nämlich *musikalischen Erfahrungen, musikalischen Präferenzen, musikalischen Einstellungen / Verhaltensweisen, musikalischen Lernprozesse* sowie *musikalischen Aktivitäten*. Auf der **Interaktions-** sowie auf der **Organisations- und Institutionsebene** konzentrieren sich die Hinzufügungen vor allem auf die Fragestellung, welche *Personen, Kleingruppen und soziale Netzwerke* bzw. welche *organisierten Sozialisationsinstanzen* und *sozialen Organisationen* welche Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten sowie das Instrumental- und Ensemblespiel ausgeübt haben und ausüben. Diese Einflüsse sollen nach Art und Weise, Dauer, Intensität und Grad spezifiziert und mit der Individual- und Gesellschaftsebene in Beziehung gesetzt werden. Die **Gesellschaftsebene** wird als *Musikleben* umschrieben und in *Musikindustrie, Konzertwesen* sowie *regionale Musikszene* unterteilt. Daran schließt die Fragestellung nach dem Bedeutungsgrad verschiedener Musikarten bzw. Genres in den musikalischen Sozialisationsprozessen an.<sup>34</sup>

Die **Interaktions-** sowie **Organisations- und Institutionsebene** wird in Rubriken unterteilt. Zur ersten Rubrik, *Kleingruppen und soziale Netzwerke*, gehören zum einen das *Instrumentalspiel des Freundeskreises und der Gleichaltrigengruppe*, zum anderen das *Instrumentalspiel und sonstige musikalische Aktivitäten der Eltern, Großeltern, Geschwister und Verwandten*.

---

<sup>33</sup> Vgl. Pape, Winfried: Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt 'Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern'); in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung (Musikpädagogische Forschung, Bd 18); Essen 1997, S. 154 f

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S. 155 f

Außerdem gehören hierzu *freie Musikgruppen* sowie *privater Musikunterricht*. Der zweiten Rubrik, den **organisierten Sozialisationsinstanzen**, werden die *musikalische Früherziehung*, *Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen*, die *Musikschule* sowie *Institutionen beruflicher musikalischer Aus- und Weiterbildung* zugeordnet. Dabei sind im Rahmen dieser Instanzen bestehende Ensembleformationen (wie z.B. Schulorchester) mit einzubeziehen. Die dritte Rubrik, **soziale Organisationen**, besteht aus *musikalischen Einrichtungen von Ländern, Kommunen und Städten*, *musikalischen Einrichtungen der Kirche* und *musikalischen Verbänden und Vereinen*. Auch die *musikalischen Aktivitäten von Eltern, Geschwistern, Verwandten, Freunden* etc. werden nochmals angegeben, da sie häufig im Rahmen sozialer Organisationen erfolgen.<sup>35</sup>

Auch die *Medien* sind der Rubrik **soziale Organisation** zugeordnet. Pape selbst stellt zur Disposition, ob nicht eine gesonderte Platzierung der Rubrik 'Medien' hinsichtlich des großen Stellenwerts musikbezogener Medien abgebracht sei. Desweiteren problematisiert er die Schwierigkeit des präzisen Nachweises der spezifischen Wirksamkeit musikrelevanter Medien in musikalischen Sozialisationsverläufen. Pape spricht der Berücksichtigung struktureller gesellschaftlicher Konstellationen, also der Ebene vier, für eine Erklärung von Sozialisationsprozessen Bedeutsamkeit zu. Dennoch hält er es für äußerst kompliziert, methodische Wege für stringente empirische Nachweise derselben zu finden. Im Hinblick auf das Musikleben scheinen ihm am ehesten Einflüsse durch regionale Musikszene auf Sozialisationsprozesse aufzeigbar. Dennoch sei eine modellhafte Skizzierung dieser Rubriken vor dem Anspruch systematische Bezüge herzustellen, unerlässlich. Als weiteren Kritikpunkt an dem Schema nennt Pape die Tatsache, dass die spezifischen zeitlichen Dimensionen von Umweltbedingungen nicht erfasst werden.<sup>36</sup>

---

35 Vgl. ebd., S. 156 f

36 Vgl. ebd., S. 157 f

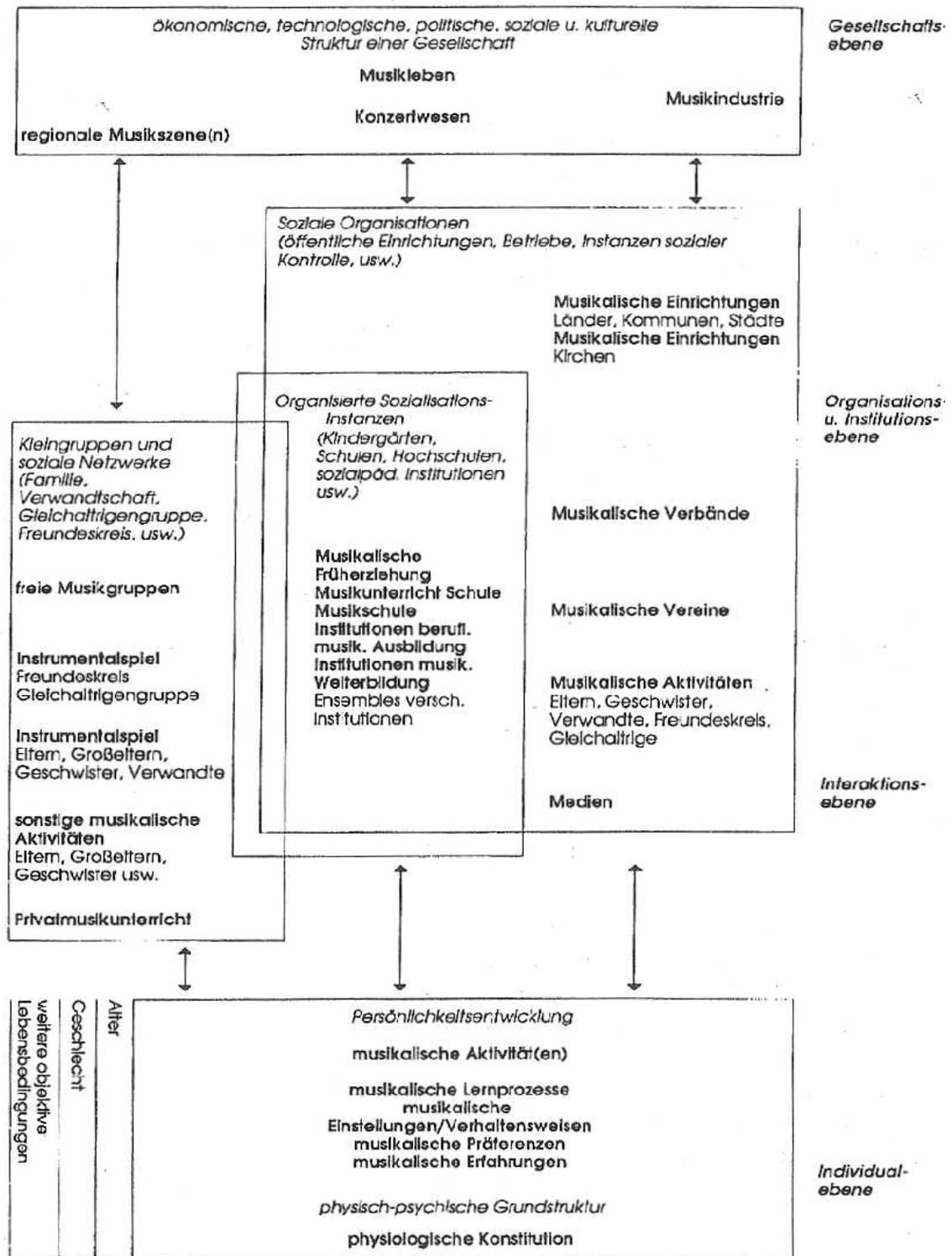


Abbildung 1 – Modellentwurf zur musikalischen Sozialisation nach Pape et al.<sup>37</sup>

37 Ebd., S. 158

## 2.2. Lernwege und Lernformen

### 2.2.1. Lernbiographie

Lernen findet nicht nur innerhalb institutionalisierter Prozesse wie in der Schule oder der Universität statt, sondern *„umfasst alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen.“*<sup>38</sup> Sämtliche Erfahrungen im Leben eines Menschen, die zur Veränderung seines Verhaltens führen, lassen sich als 'Lernen' betrachten. Lernen ist eng verknüpft mit der Lebensgeschichte eines Menschen:

*„'Lebenslanges Lernen' beinhaltet das Lernen im Lebenslauf, also die lebensgeschichtliche Dimension. Lebenslanges (oder auch lebensbegleitendes) Lernen ist also untrennbar mit der Biografie verbunden.“*<sup>39</sup>

Gerade in Bezug auf die sehr individuellen Lern- und Bildungsmöglichkeiten zur Praxis des Liedermachens scheint es sinnvoll, 'Lernen' in diesem ganzheitlichen Kontext zu betrachten, denn:

*„Die Individualisierungsprozesse fordern die Menschen heraus, sich intensiver mit sich selber zu beschäftigen und ihre Biografie selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Je mehr die gesellschaftlich normierten Biografien ‚zerbröckeln‘, desto mehr wird die Gestaltung der Biografie zu einer lebenslangen Lernaufgabe.“*<sup>40</sup>

Laut Buri lässt sich unter dem Begriff der 'Lernbiographie': *„(...) umfassend die individuell gestaltete und kollektiv erlittene Lern- und Bildungsgeschichte eines Individuums (...)“*<sup>41</sup> verstehen. Es handelt sich also sowohl um 'erlittene' Erfahrungen, denen ein oder mehrere Individuen ausgesetzt sind (wie z.B. gesellschaftliche und familiäre Umstände oder Schule), als auch um individuell gestaltete Erfahrungen (also Erfahrungen, die sich aufgrund persönlicher Entscheidungen ereignen). Zur Lern- bzw. Bildungsbiographie zählen dabei auch sehr persönliche und intime Erfahrungen:

*„Sie ist das Resultat aus den vielen Lebenserfahrungen und Lebensbestimmungen, an deren Ende die entfaltete Persönlichkeit des Menschen steht. Enttäuschung und Vernachlässigung sind darin genauso enthalten, wie die Momente, in denen starke Motivation und Förderung erlebt wird.“*<sup>42</sup>

---

38 Lefrancois, Guy R.: Psychologie des Lernens; Berlin 1994, S.3

39 Siebert, Horst: Theoretische Begründungen lebenslangen Lernens; in: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen; Neuwied 2006, S. 170

40 Ebd., S. 170

41 Buri, Beat: Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung; in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 3, 1995. Verfügbar unter: <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1995/3/300> (Stand: 13.6.2015), S. 300

42 Prützwasser, Josef: Ein Traum von tausend Freiheiten oder jede Biografie ist eine Bildungsbiografie. Forum Informationen, Band 2, 1998, S. 6-8.

## 2.2.2. Formales, non-formales und informelles Lernen

Die Lernbiographie eines Individuums wird durch formales, non-formales und informelles Lernen beeinflusst. Im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen werden diese Lernrahmen folgendermaßen unterschieden: Während formales Lernen gewöhnlich in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, strukturiert und aus Sicht der Lernenden zielgerichtet ist sowie zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt, findet non-formales Lernen außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt. Es erfolgt zwar auch systematisch und ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet, führt aber nicht unbedingt zur Zertifizierung. Informelles Lernen hingegen findet als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens im Alltag, bei der Arbeit, in Familie und Freizeit statt, erfolgt meist unstrukturiert, ist nicht mit Zertifizierung verbunden und aus Sicht der Lernenden nicht notwendigerweise zielgerichtet.<sup>43</sup>

Auch die Intention des Lernenden ist beim informellen Lernen nicht notwendigerweise vorhanden, wobei hier in der Wissenschaft Uneinigkeit besteht. Diese Arbeit bezieht sich im Folgenden auf die Auffassung Watkins & Marsicks, die zum informellen Lernen auch beiläufige ('inzidentelle') und nicht bewusste ('implizite') Lernprozesse zählen.<sup>44</sup> Die Motivation des Lernenden kann in informellen Lernprozessen, abhängig vom Grad der Selbststeuerung, besonders hoch sein, so etwa bei der autodidaktischen Aneignung musikalischer Fertigkeiten. Jedoch liegt informellem Lernen nicht notwendigerweise die Absicht zugrunde, etwas lernen zu wollen. Eine entscheidende Rolle spielen hingegen Eigenaktivität und Erfahrung.<sup>45</sup> Diese informellen Lernprozesse spielen beim musikalischen Lernen eine entscheidende Rolle:

*„(...) the great majority of musical learning takes place outside schools, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or be together with music.“<sup>46</sup>*

Inwiefern diese unterschiedlichen Lernprozesse im Bereich des Liedermachens relevant sind, wird im Laufe dieser Arbeit untersucht.

---

43 Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen; Brüssel 2001; Verfügbar unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6\\_neues-aus-europa\\_04\\_raum-III.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf) (Stand: 18.6.2015), S. 32 f f

44 Vgl. Eberhard, S. 58

45 Vgl. ebd., S. 67

46 Folkestad, Göran, zitiert in: ebd., S. 58

### 2.2.3. Autodidaktisches Lernen

Philipp Candy definiert autodidaktisches Lernen als „*individuelles, nicht-institutionsgebundenes Aufsuchen von Lerngelegenheiten in einem 'natürlichen Gesellschaftszusammenhang'*“<sup>47</sup>. Es handelt sich demnach um eine Form des informellen Lernens, die vom Lernenden selbst aufgesucht, also intendiert wird. 'Auto' weist darauf hin, dass etwas von selbst passiert (wobei sich 'selbst' hier auf das lernende Subjekt bezieht, welches das Lernen initiiert). Das Adjektiv 'didaktisch' verbirgt das Konzept des Lernens und Lehrens. Das Subjekt ist somit sowohl für die Inhalte des möglichen Lernens als auch für die Art und Weise der Wissensaneignung selbst verantwortlich. So hatten beispielsweise die Beatles nur rudimentären Zugang zu musikalischer Bildung. Sie lernten, indem sie sich vor den Plattenspieler stellten und mitspielten, bald folgte dem Nachspielen das Schaffen von Eigenkompositionen. Ähnlich wurden auch in der Renaissance der mehrstimmige Gesang und die sonstigen musikalischen Parameter ohne Notenkenntnisse und sonstiges Wissen über musiktheoretische Zusammenhänge ausgestaltet.<sup>48</sup> Die Intentionalität bzw. die Bewusstheit des Lernens variiert zwischen den Musikstilen. So stellt im Bereich der populären Musik das bewusste, zielgerichtete Üben nur eine Arbeitsweise unter mehreren dar. Ebenso lassen sich z.B. automatisierte oder emotional kanalisierte Lernprozesse nennen. Diese beinhalten häufig ein Flow-Erleben, in dem Gedanken und Aktivität flüssig verlaufen, die Konzentration mühelos geschieht und das Vergehen der Zeit nur eingeschränkt wahrgenommen wird. Hierfür ist eine optimale Balance zwischen den individuellen Fähigkeiten und zu bewältigenden Anforderungen Voraussetzung. Das unter Leitung von Günther Kleinen an der Universität Bremen durchgeführte Backdoor-Projekt ermöglicht Einsichten in die konkreten Ausprägungen autodidaktischen Lernens im Bereich der populären Musik: In einer Tagebuchstudie unter Schülerbands nennen hier Schüler\_innen als besondere Vorzüge des autodidaktischen Lernens die bessere Entwicklung eines persönlichen Stils, die kreative Freiheit und das Fehlen äußeren Drucks.<sup>49</sup> Folgt man der 'Selbstbestimmungstheorie der Motivation' von Edward Deci und Richard Ryan, so ermöglicht diese Selbstbestimmung eine hohe intrinsische Motivation, also das Bestreben, etwas um seiner selbst willen zu tun<sup>50</sup>, aus der heraus autodidaktisches Lernen geschehen kann.<sup>51</sup>

Die Relevanz autodidaktischen Lernens in Bezug auf Musik wird in einer Studie von Michael

---

47 Hemming, Jan: Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation. Eine Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik?; in: Ardilla-Mantilla, Natalia und Röbbke, Peter (Hrsg.): Vom wilden Lernen. Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht; Mainz 2009, S. 61

48 Vgl. ebd., S. 61 f

49 Vgl. ebd., S. 64 ff

50 Den Gegensatz zur intrinsischen Motivation bildet die extrinsische Motivation, nämlich die Motivation durch äußeren Anreiz, z.B. die Folge positiver bzw. die Vermeidung negativer Konsequenzen; vgl. dazu z.B. <http://www.lernpsychologie.net/motivation/>

51 Vgl. Hemming, S. 68

Clemens deutlich. Er stellt bei Amateurmusiker\_innen in der Provinz einen Anteil von 2/3 Autodidakt\_innen fest. Dabei ist im Vergleich der Anteil bei den Folk- und Rockmusiker\_innen sowie bei den Zupfinstrumenten besonders hoch. Bei den autodidaktischen Lernwegen handelte es sich in erster Linie um die Praxis des Hörens und Nachspielens, außerdem um das Experimentieren, das Zeigen lassen, Lehrbücher und das Abgucken bei anderen Musiker\_innen.<sup>52</sup> In der Rockmusikerszene wird meist aus dem Gedächtnis gelernt, außerdem nach Akkord-Takt-Notizen, durch Improvisation, seltener durch das Mitspielen bei Platten oder nach Noten. Als Probleme im Zusammenhang mit autodidaktischem Lernen werden in erster Linie instrumentaltechnische Aspekte benannt, außerdem mangelnde oder zögerliche Lernfortschritte bzw. das Gefühl, sich ständig auf demselben Lernplateau zu bewegen.<sup>53</sup>

---

52 Vgl. Clemens, Michael: Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusiker; in: Küppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (Musikpädagogische Forschung, Bd. 4); Laaber 1983, S. 139

53 Vgl. Pape, Winfried und Pickert, Dietmar: Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation; Frankfurt am Main 1999, S. 119

### 3. Musikalische Lernwege und Bildungsmöglichkeiten für Liedermacher\_innen

#### 3.1. Definition des Begriffs 'Liedermacher'

Der Begriff 'Liedermacher' hat sich als fester Bestandteil der deutschen Sprache etabliert. Seine Verwendung lässt sich schon im Jahr 1712 belegen. In den 1960er Jahren wurde der Ausdruck durch Wolfgang Biermann, der sich als ‚professioneller Liedermacher‘ bezeichnete, wieder in die Öffentlichkeit getragen und als Begriff für eine neue Ära verwendet. Seit den 1980er Jahren befassen sich wissenschaftliche Disziplinen mit dem Begriff, der sich im Verlauf der 1990er Jahren als Terminus technicus etablierte.<sup>54</sup> Stefan Hammer plädiert für seine Weiterverwendung:

*„Er (der Begriff 'Liedermacher', Anm. d. A.) sollte, da man sich an ihn gewöhnt hat und da man sich unter dem Begriffsnamen auch ohne Vorwissen bereits viel Zutreffendes vorstellen kann und da sich kein anderer, ähnlich geeigneter Terminus bis heute gehalten oder in die deutsche Sprache eingelebt hat, nicht ohne zwingende Gründe (...) ersetzt werden.“<sup>55</sup>*

Wenn auch der Begriff 'Liedermacher' nicht optimal sei, befürwortet Stefan Hammer ihn aufgrund seiner weiten Verbreitung und Aussagekraft dennoch. Im 'Handbuch der populären Musik' wird als 'Liedermacher' die *„Personalunion von Komponist, Texter und (in der Regel) Gitarrist“<sup>56</sup>* bezeichnet. Das 'Riemann Musiklexikon' definiert den Begriff 'Liedermacher' als *„Bezeichnung für Interpreten, die ihre (inhaltlich anspruchsvollen) Lieder selbst texten, komponieren und auf Gitarre (oder Klavier) begleiten.“<sup>57</sup>* Mit der selbstständigen Ausübung wird hier ein wesentlicher Aspekt des Liedermachens erfasst: *„Die Bezeichnung 'Liedermacher' steht grundsätzlich für eine Person, die eine bestimmte Kunst-Aktivität weitgehend selbstständig ausübt.“<sup>58</sup>* Keine der beiden Definitionen erwähnt, dass die Lieder von Liedermacher\_innen nicht nur begleitet, sondern in der Regel auch selbst gesungen werden. Hinsichtlich der Vielfalt der Liedermacher\_innen-Kunst handelt es sich bei den Begleitinstrumenten keineswegs nur um Gitarre oder Klavier. Häufig begleiten sich Liedermacher\_innen beispielsweise auch mit Akkordeon oder Ukulele, aber auch Streichinstrumente finden ihren Einsatz.<sup>59</sup> Durch welche Kriterien der inhaltliche Anspruch der Lieder bewertet werden soll, lässt die Definition offen. Biermann zielte mit dem Begriff 'Liedermacher'

*„auf die unpräzise, ungekünstelte Haltung, mit der Lieder vorgetragen wurden, ging es in erster Linie doch nicht um 'Kunst', sondern um das Selbstverständnis Jugendlicher, also darum, Sprachrohr zu sein,*

54 Vgl. Hammer, Stefan: Mani Matter und die Liedermacher. Zum Begriff des 'Liedermachers' und zu Matters Kunst des Autoren-Liedes; Bern 2010, S. 36 f

55 Hammer, S. 36

56 Wicke, Peter, Ziegenrucker, Kai-Erik und Ziegenrucker, Wieland: Handbuch der populären Musik: Geschichte, Stile, Praxis, Industrie; Mainz 2007, S. 400

57 Ruf, Wolfgang (Hrsg.): Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden; Mainz 2012, S. 208

58 Hammer, S. 51

59 U.a. Klaus der Geiger, vgl. <http://www.klausdergeiger.de>

*auszudrücken und öffentlich zu machen, was auch andere bewegte“.*<sup>60</sup>

Die Form des selbstbegleiteten Liedes erfüllte also die politische und soziale Funktion, sich öffentlich mit sich selbst und der gesellschaftlichen Umwelt auseinander zu setzen. Inzwischen repräsentieren Liedermacher\_innen ein selbstständig gewordenes Liedgenre der populären Musik; dieses hat in Deutschland „sowohl im Rahmen der politischen Liedbewegung (...) als auch als eigenständige Form intelligenter Unterhaltung seinen festen Platz in der zeitgenössischen Musikkultur gefunden“.<sup>61</sup> Verwurzelt ist es im Chanson. Davon unterscheidet es sich durch seine Offenheit gegenüber Einflüssen sämtlicher Formen des Liedschaffens. Aus der charakteristischen Einheit von Autor Komponist und Interpret resultiert ein sehr persönlicher Stil des Dichtens, Komponierens und Singens. Auch in scheinbar privaten, sehr persönlichen Themen oder auch reiner Unterhaltung steht somit häufig die kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft im Zentrum des Schaffens.<sup>62</sup>

Eine ausführliche Explikation des Begriffs 'Liedermacher' erarbeitet Stefan Hammer. Diese soll im Folgenden beschrieben und als weitere Arbeitsgrundlage genutzt werden soll. Um den Begriff 'Liedermacher' präzise zu bestimmen, ist eine Abgrenzung gegenüber benachbarten Gattungen wie Kabarett, Kunstlied, Bänkelsang, Chanson, Couplet, Song, Schlager sowie Rock- und Popmusik vonnöten. Dabei ist zu betrachten, wie sich der Unterschied neben der Textebene in synästhetischer Vermittlung und Aufführung ausdrückt.<sup>63</sup> Im Konzept des 'Liedermacher' steht der Autor mit seiner eigenen Person im Mittelpunkt. So wird er zum Symbol für Individualismus, welcher mit der kunstgeschichtlichen Vorgängerphase im Dritten Reich kontrastiert: Hier führte die (Wagner-)Oper zur Unterordnung des Individuums. Wie auch der Schlager diene diese Gattung zur Bildung eines Massengefühls und der Dämpfung rationaler Differenzierung. Die Liedermacher-Kunst hingegen verlangt einen rationalen Zugang. Insbesondere in kritischen / politischen Liedern ist Aufklärung das Ziel, welches durch den Bau der Lieder, der häufig den Textinhalt betont, verstärkt wird. Grundsätzlich steht die Bezeichnung 'Liedermacher' für eine Person, die eine bestimmte Kunst-Aktivität weitgehend selbstständig ausübt; als 'Berufsbezeichnung' steht sie kategorial auf einer Stufe mit Begriffen wie Dichter oder Schriftsteller.

Das Fundament jedes Liedermacher-Programms bildet das Lied.<sup>64</sup> Auf der Suche nach einem treffenden Begriff für den Objektbereich des Liedermacher-Liedes übernimmt Stefan Hammer den in Anlehnung an die italienische bzw. russische Bezeichnung 'canzone d'autore' bzw. 'avtorskaja pesnja' eingeführten Begriff 'Autorenlied'. Dieser Begriff drückt die integrale

---

60 Ebd., S. 400 f

61 Ebd., S. 401

62 Vgl. ebd., S. 401

63 Vgl. Hammer, S. 50

64 Vgl. ebd., S. 52

Erarbeitung sowie eigene Präsentation der Lieder aus und ist außerdem weder von einer spezifischen, liedgeschichtlichen Phase (wie u.a. Troubadourlied, Ballade) noch vom Liedermachen in einem anderen Sprachraum (wie u.a. Chanson, Song) geprägt.<sup>65</sup> Außerdem ermöglicht der Begriff die Einbeziehung von Grenzbereichen der Liedermacherei:

*„Die Bezeichnung 'Autorenlid' verdeutlicht zudem, dass Lieder, die sonst kaum im Zusammenhang mit dem modernen Liedermachen gesehen werden, im erweiterten Umfeld der Liedermacher-Kunst stehen (...)“.*<sup>66</sup>

Für den wissenschaftlichen Diskurs führt Stephan Hammer das vom Begriff 'Autorenlid' abgeleitete Wort 'Autorenlid-Kunst' ein. Während ein 'Autorenlid' sich als *„ein von einer Person vollständig selbst geschaffenes sowie solistisch selbst vorgetragenes und instrumental selbst begleitetes Lied“*<sup>67</sup> definiert, umfasst der Begriff 'Autorenlid-Kunst' *„(a) alles von einem oder mehreren Liedermacher(n) während einer Darbietung auf der Bühne Aufgeführte und (b) alle Elemente dieser Aufführung (...)“*.<sup>68</sup> Wenngleich die Autorenschaft ein wesentliches Kriterium für Liedermacher\_innen ist<sup>69</sup>, werden innerhalb eines Liedermacherprogrammes durchaus auch Fremdkompositionen zur Aufführung gebracht. Stefan Hammer erweitert die Definition des Liedermachers deshalb dahin, dass

*„ein Liedermacher eine Person ist, die im Rahmen eines Programms einen zur gesamten Menge des Vorgetragenen mehrheitlichen Anteil (mindestens 50%) an vollständig selbst gemachten Liedern zur Aufführung bringt.“*<sup>70</sup>

In der Regel handelt es sich beim Autoren-Lied um ein begleitetes Gesangsstück. Dies wird nur durch seltene A-capella-Stellen durchbrochen. Bevorzugtes Begleitinstrument ist die Gitarre. Wesentlich für die 'Liedermacher-Pioniere' ist der 'unverfälschte' musikalische Ausdruck und eine Abkehr von der aufstrebenden elektronischen Musik: *„Das Markenzeichen war 'unplugged'. Technische Perfektion war zweitrangig, der Auftritt sollte authentisch wirken.“*<sup>71</sup> In den 70er Jahren entwickelte sich ein neuer Liedermacher-Typus mit einem stärkeren Gewicht auf der musikalischen Performance. So nimmt der musikalische Anteil beispielsweise bei Konstantin Wecker einen erheblichen Anteil ein, auch der Gesang wird teilweise instrumental funktionalisiert. Viele neue Auftrittskünstler\_innen wenden sich von Anfang an diesem popmusikalischen Autorenlid-Stil zu, so Gerhard Schöne, Hermann van Veen, Barbara Thalheim u.a.. Andere klassische Liedermacher\_innen bleiben bei der spartanischen Auftrittsform (z.B. Wolfgang Bierman, Franz-Joseph Degenhardt und Georg Kreisler), wieder andere der frühen Liedermacherzeit entstammende wechseln zum neuen Stil (z. B. Reinhard

---

65 Vgl. ebd., S. 55

66 Ebd., S. 55

67 Ebd., S. 56

68 Ebd., S. 56

69 Vgl. Ebd., S. 99

70 Ebd., S. 100

71 Ebd., S. 83

Mey und Bettina Wegner). Mehrere Liedermacher\_innen komponieren auch speziell für Tonträger aufwändiger, bleiben aber im Konzert eher bei der schlichten Variante (z. B. Hannes Wader).<sup>72</sup> Diese Verschiebung des Liedermachens in Richtung Pop-/Rockmusik führte zu einer semantischen Erweiterung der Bezeichnung 'Liedermacher':

*„Aus der Verschmelzung populärer, überwiegend instrumentalmusikalisch dominierter Musiksparten – Rock, Pop, Beat, Jazz und Schlager – mit der bezogen auf den Auftritt anspruchslosen Autorenlied-Kunst hat sich im deutschsprachigen Raum der Mischtyp 'Pop-Liedermacher' gebildet.“<sup>73</sup>*

Stephan Hammer schließt daraus eine kategoriale Unterscheidung zwischen (1) Liedermachern, die auch in instrumentalmusikalischer Hinsicht die Kriterien voll erfüllen (u.a. Biermann, Degenhardt, Kreisler, Wader), (2) Pop-Liedermachern, nämlich Auftrittskünstler\_innen, die aus den Kategorien (1) und (3) Mischformen bilden sowie (3) Rock-/Pop-Musiker\_innen als Repräsentant\_innen von Textmusik mit punktuell liedermacherischen Elementen (u.a. BAP, Grönemeyer).<sup>74</sup>

Zusammenfassend kommt Stefan Hammer zu einem Bestimmungsversuch des Begriffs Liedermacher durch die Darstellung seiner Merkmale:

*„Ein Liedermacher ist (1) der Verfasser und (2) Aufführende von Autorenlied-Kunst. Autorenlied-Kunst ist dabei eine (3) durch die Aufführungssituation geprägte Gattung, bestehend aus (4) Liedern, die (a) in Programme mit (b) deutlich zurückgenommener szenischer Fiktionalität eingebunden sind und die (c1) unmittelbar aufeinander folgen oder (c2) mit Conférencen bzw. eigenständigen Nummern alterieren. Hierbei sind (d) mindestens die Hälfte aller Nummern (5) Autorenlieder im Sinne von Liedern, die (a) von einer Person auf den Ebenen von (b) Text und (c) Komposition selbst geschaffen, (d) solistisch, oder alternativ im Duett, selbst vorgetragen und (e) instrumental (f) ohne aufwändige (elektronische) Musikarrangements („handgemacht“, „unplugged“) selbst begleitet sind.“<sup>75</sup>*

Die folgenden Kapitel stützen sich auch auf Literatur, welche sich auf den aus dem Englischen bzw. Amerikanischen stammenden Begriff 'Singer-Songwriter' bezieht. Das 'Handbuch der populären Musik' definiert diese Bezeichnung als das in den USA gebräuchliche Equivalent zum 'Liedermacher', also der Personalunion von Sänger\_in, Texter\_in und Komponist\_in.<sup>76</sup> Die Bezeichnung war vor allem in der Folk- und Protestsong-Bewegung der 1960er Jahre verbreitet:

*„Der Begriff Singer/Songwriter verbindet sich zumeist mit zeitkritischen bzw. sozial oder politisch engagierten Inhalten der Lieder, zumindest aber mit einer besonderen poetischen Qualität der Texte.“<sup>77</sup>*

Mehr und mehr wurde das musikalische Spektrum durch Einflüsse aus Country Music, Blues und Rock erweitert. Bleibendes Merkmal der Lieder ist die poetische Qualität der Texte.

---

<sup>72</sup> Vgl. Ebd., S. 85 f

<sup>73</sup> Ebd., S. 86

<sup>74</sup> Vgl. ebd., S. 87

<sup>75</sup> Ebd., S. 88

<sup>76</sup> Vgl. Wicke, S. 666

<sup>77</sup> Ebd., S. 667

### 3.2. Relevante Kompetenzen für Liedermacher\_innen und ihre Erwerbung

Wie in der Definition von Liedermacher\_innen deutlich wird, sind die für diese Kunst benötigten Kompetenzen sehr vielfältig. Dazu gehören Kompetenzen des Textens und Komponierens zum Schaffen von Liedern, instrumentale und vokale Kompetenzen des Singens und Begleitens derselben sowie Bühnenpräsenz und Moderationskompetenz zur konzertanten Aufführung. Definiert man den 'professionellen Bereich' dadurch, dass Menschen von ihrer Kunst leben, so sind außerdem Vermarktungskompetenzen von Vorteil. Im Folgenden soll das Komponieren lernen von Liedern näher betrachtet werden. Es handelt sich dabei um eine für das Liedermachen grundlegende Kompetenz auf der einen Seite. Zum anderen lässt sich diese Fähigkeit nicht - wie beispielsweise das Instrumentalspiel - auf einem 'konventionellen Weg' wie der Musikhochschulausbildung erlernen. Es werden Motivationsfaktoren und die Erlernbarkeit des Komponierens beschrieben. Anschließend werden formale und non-formale Bildungsmöglichkeiten für Liedermacher\_innen zusammengestellt.

#### 3.2.1. Erwerb kompositorischer Kompetenzen in der Liedermacherszene

Musikalisch-kreative Menschen besitzen ein außergewöhnlich hohes intrinsisches Motivationsniveau. „*Musikalische Kreativität scheint sich auch ohne musikpädagogische Interventionen regelhaft zu entwickeln*“<sup>78</sup> stellt Claudia Bullerjahn fest - so wird das Komponieren häufig auf autodidaktischem Wege erlernt. Hierfür ist eine intrinsische Motivation Prämisse.<sup>79</sup>

Äußerungen von Teilnehmer\_innen bundesweiter Wettbewerbe für junge Komponisten und Songwriter belegen, dass die wichtigste intrinsische Motivation für das Komponieren die Kommunikation und der Austausch emotionaler Bedeutungen darstellt.<sup>80</sup> So nennen 81 % 'Musikalische Artikulation von sprachlich ansonsten nicht Fassbarem' als Funktion des Komponierens. Häufig wird auch eine psychohygienische Funktion erfüllt, indem durch das Komponieren die Verarbeitung und die Bewältigung von Gefühlen bzw. Problemen ermöglicht wird. Weitere jeweils 40 % der befragten Komponierenden gaben Aspekte an, die sich den Funktionen 'Selbstverwirklichung' bzw. 'Spaß und Glücksgefühle' zuordnen lassen.<sup>81</sup>

Claudia Bullerjahn sieht den Wunsch, selbst Musik zu schaffen, auch in einem Gefühl von

78 Bullerjahn, Claudia: Kreativität; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3); Laaber 2005, S. 612

79 Vgl. Kapitel 2.2.3.

80 Vgl. Bullerjahn, Claudia: Kreativität; 2005, S. 615 f.

81 Vgl. Bullerjahn, Claudia: Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse; in: Kleinen, Günther (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003, S.116 f

Souveränität: „Selbst Entwickeltes vermittelt (...) ein Gefühl von Freiheit und Unabhängigkeit und bietet die Möglichkeit, etwas zu bestimmen und eigene Regeln aufzustellen.“<sup>82</sup> Die psychohygienische Funktion des Komponierens vergleicht Claudia Bullerjahn mit der Funktion des Tagebuchschreibens.:

*„Tagebuch führen gibt Gelegenheit, Geschehenes zu durchdenken, zu ordnen und ureigenste Gefühle in schriftlicher Form zu äußern. Beim Schreiben kann man Klarheit über bestimmte Ereignisse, Reaktionen anderer und über sich selbst gewinnen. Zugleich ermöglicht die Verschriftlichung die Distanz zu Problemen und Sorgen und erleichtert auf diese Weise das Finden von Lösungen.“<sup>83</sup>*

Häufig liegt der Beginn der Beschäftigung mit Komposition in der Entwicklungsphase der Pubertät, die durch die Beschäftigung mit den eigenen Gefühlen, dem mutmaßlichen Eindruck auf andere sowie die verstärkte Neigung zur Reflexion gekennzeichnet ist. Die Funktion 'Spaß und Glücksgefühle' lässt sich mit dem Flow-Erlebnis erklären, welches Jugendliche am Komponieren reizt. Dieses stellt sich häufig mit einem Einfall oder auch der Vollendung eines Werkes bzw. dem ersten Anhören ein.<sup>84</sup> Die Songwriting-Lehrerin Meike Köster erklärt in einem Interview, dass das 'Sich selbst als Songwriter Ernstnehmen' einen zentralen Stellenwert einnehme; außerdem brauche es Mut, die eventuell stark persönlich geprägten Stücke anderen zu präsentieren, um ein guter Songwriter zu werden:

*„Um überhaupt diesen Mut aufzubringen oder überhaupt zu schreiben, muss man ja von zuhause erst mal ermutigt werden (...). Das hat natürlich ganz viel mit der Erziehung zu tun, ob man von zuhause dabei gefördert wird, eigene Sachen auszuprobieren. Und dann sind solche Leute sicherlich sehr viel experimentierfreudiger.“<sup>85</sup>*

Selbstvertrauen und Entschlossenheit<sup>86</sup>, Mut und Experimentierfreude sind somit wichtige psychische Dispositionen, die durch das persönliche und familiäre Umfeld nachhaltig geprägt werden.

Ist Komponieren erlernbar? Viele Komponist\_innen behaupten von sich selbst, dass ihre musikalischen Einfälle und Inspirationen 'plötzlich, wie von selbst und ohne bewusstes Denken' erfolgen. Dennoch ist der Komponiervorgang in weiten Teilen eine bewusste und zielgerichtete Handlung des Problemlösens. Produktstrategien werden planvoll ausgefüllt und auch möglicherweise dem Unterbewussten entsprungene Einfälle im Nachhinein einer gründlichen Bewertung im Sinne einer Hypothesenprüfung unterzogen. Komponist\_innen verfügen über ein immenses und gut strukturiertes bereichsspezifisches Wissen, über das sie einen raschen Zugriff haben. Dies kann den Eindruck von Leichtigkeit und Inspiration aus dem Unterbewussten

82 Bullerjahn, 2003, S. 122

83 Ebd., S. 122

84 Vgl. ebd., S. 122 f

85 Rosenbrock, Anja: „Man kann ja bei Songwriting nicht sagen, dass es etwas Falsches und etwas Richtiges gibt“ - Fragen an eine Musikerin, die Workshops in Songwriting veranstaltet; in: Kleinen, Günther (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003, S. 193

86 Die psychischen Dispositionen Selbstvertrauen und Entschlossenheit betrachte ich als Voraussetzung für das von Meike Köster genannte 'Sich als Songwriter\_in ernstnehmen', Anm. d. A..

erwecken.<sup>87</sup> Das Herstellen kreativer Produkte aber „*erfordere Elaborationsphasen, in denen aufgrund der Vorstellung einer Lösung durch Versuch und Irrtum langsam eine Annäherung an das Produkt stattfindet, das dann als zufriedenstellend angesehen wird*“.<sup>88</sup>

Auch die Songwriting-Lehrerin Meike Köster hält Songwriting in gewissen Grenzen für etwas Erlernbares. Die Frage nach dem Anspruch sei jedoch entscheidend. So sollte Songwriting als Methode, etwas von sich selbst auszudrücken, allen zugänglich sein:

*„Ich denke schon, dass man die grundlegenden Sachen lernen kann und dass es ja jedem erst mal Spaß machen sollte, seine eigenen Sachen zu Gehör zu bringen oder überhaupt mal auszudrücken. Aber natürlich gibt es da wie in allen Bereichen Leute, die da besser sind und da vielleicht mehr Gespür haben.“<sup>89</sup>*

Andreas C. Lehmann untersucht Komponenten zum Erwerb musikalischer Fertigkeiten. Für die Teilfertigkeit „Improvisieren und Komponieren“ gebe es s. E. zwar keine kontrollierten Studien bzgl. relevanter Trainingsparameter. Beim Jazz sei jedoch eine zunehmende Institutionalisierung zu beobachten, bei der die in der klassischen Musik üblichen Vermittlungs- und Übemethoden nach und nach übernommen wurden. So gebe es formellen Unterricht für Anfänger, kommerzielles Unterrichtsmaterial sowie Hochschulausbildungen mit Qualitätskontrollen und vergleichbaren Abschlüssen.<sup>90</sup> Im Bereich der populären Musik wird Kompositionsunterricht höchst selten angeboten, so stellt Anja Rosenbrock im Jahr 2003 fest. Es ist weder fester Bestandteil eines Hochschulcurriculums noch etablierter Bestandteil des Privatunterrichts.<sup>91</sup>

Claudia Bullerjahn stellt fest, dass der Beginn einer bewussten Kompositionstätigkeit meist erst um die Pubertät herum liege. Komponieren wird wie jede andere musikalische Fertigkeit durch langjährige, zielgerichtete und wohl überlegte Übung erlernt.<sup>92</sup> Songwriter\_innen beginnen mit einem Durchschnittsalter von 15 Jahren allerdings deutlich später mit dem Komponieren als Komponierende des kunstmusikalischen Bereiches. Auch die Zuwendung zum Instrumentalspiel findet meist erst mit dem Beginn der Pubertät statt.<sup>93</sup>

Die vorhandene Wissensbasis und das erlernte Handwerk, auf das beim Komponieren zurückgegriffen wird, wird von zeitgenössischen Komponisten beispielsweise durch Stilkopien sowie das Studium existierender Werke gewonnen.<sup>94</sup> Am Beispiel Charlie Parkers und der Beatles belegt Robert W. Weisberg, dass „*in einer langen Vorbereitungszeit zunächst das existierende Repertoire an Formen, Stilen und Techniken gemeistert wird*“.<sup>95</sup> Komponierende der

87 Vgl. Bullerjahn, 2003, S.107

88 Lehmann, Andreas C.: Musikalischer Fertigkeitserwerb (Expertisierung): Theorie und Befunde; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3); Laaber 2005, S. 591 f

89 Rosenbrock, S. 194 f

90 Vgl. Lehmann, S. 591 f

91 Vgl. Rosenbrock, S. 198

92 Vgl. Bullerjahn, Claudia: Kreativität; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie, Laaber 2005 (Reihe: de la Motte-Haber, Helga: Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Band 3), S. 616 f

93 Vgl. Bullerjahn, 2003, S.120 f

94 Vgl. Lehmann, S. 591 f

95 Bullerjahn, Claudia: Musikalischer Fertigkeitserwerb (Expertisierung): Theorie und Befunde; 2005, S. 612

populären Domäne sind durch eine Tendenz zum autodidaktischen und informellen Lernen gekennzeichnet.<sup>96</sup>

*„Die meisten Songwriter erarbeiten sich ihre Fähigkeiten autodidaktisch, wobei sowohl Improvisation als auch das Lernen durch Musikhören und das Covern bekannter Musikstücke eine große Rolle spielen (...). Lediglich einige im Handel erhältliche Lehrbücher deuten darauf hin, dass Songwriting etwas ist, was systematisch gelernt oder auch von anderen gelehrt werden könnte.“<sup>97</sup>*

Es wird von den kompositorischen Erfahrungen anderer Bandmitglieder, Songwriter\_innen anderer Bands und Produzent\_innen bzw. Tontechniker\_innen profitiert und in der Regel kein regulärer Lehrgang absolviert, Kompositionsunterricht genommen oder an Kompositionsworkshops teilgenommen.<sup>98</sup> Von der Mehrheit der Songwriter\_innen wird keine Notwendigkeit einer „irgendwie gearteten Vorbereitung des kompositorischen Prozesses“<sup>99</sup> gesehen, im Gegenteil häufig auf ein intuitives und konzeptloses Vorgehen hingewiesen:<sup>100</sup> „(...) *Komposition wird in der populären Musik (...) mit einer gewissen 'learning by doing'- bzw. 'einfach machen'-Einstellung praktiziert.*“<sup>101</sup> So wird auch die beim kunstorientierten Komponieren relevante Präparationsphase in der populären Musik weniger beachtet. Dies, so vermutet Claudia Bullerjahn, hänge mit der mangelnden Strukturierung des durch autodidaktisches, informelles Lernen erworbenes Wissen zusammen:

*„Die Notwendigkeit einer irgendwie gearteten Vorbereitung des kompositorischen Prozesses wird von Songwritern mehrheitlich nicht gesehen, im Gegenteil weisen diese sogar häufig auf ihr intuitives und konzeptloses Vorgehen hin (...). Insbesondere Notenkenntnisse werden vielfach als unnötig, gar hinderlich beschrieben.“<sup>102</sup>*

Doch auch in der Liedermacherszene gibt es Möglichkeiten des formalen bzw. non-formalen Lernens. Diese werden im Folgenden zusammengestellt.

96 Vgl. Bullerjahn, Claudia: Kreativität; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie, Laaber 2005 (Reihe: de la Motte-Haber, Helga: Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Band 3), S. 616 f

97 Rosenbrock, S. 198

98 Vgl. Bullerjahn, 2003, S.121

99 Bullerjahn, Claudia: Kreativität; 2005, S. 616 f

100 Vgl. ebd., S. 616 f

101 Rosenbrock, S. 198 f

102 Bullerjahn, 2003, S.124

### 3.2.2. Bildungsmöglichkeiten für Liedermacher\_innen

Bei der Beschreibung von Lernbiografien sind formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse zu berücksichtigen. Für das informelle Lernen, das als 'natürliche Begleiterscheinung' außerhalb von Institutionen stattfindet, sind die Rahmenbedingungen meist individuell geprägt. Zu den formalen und non-formalen Bildungsmöglichkeiten hingegen zählen u.a. Studiengänge, Aus- und Weiterbildungen bzw. Seminare, Workshops und Handbücher.<sup>103</sup> Inwiefern solche Bildungsmöglichkeiten in der Liedermacherszene vorhanden sind, soll im Folgenden umrissen werden. Dabei werden verschiedene Initiativen bzw. Ansätze zur Bildung von Liedermacher\_innen im deutschsprachigen Raum dargestellt.

#### **Formale Bildungsmöglichkeiten**

Die Bundesagentur für Arbeit zählt den Beruf 'Liedermacher\_in'<sup>104</sup> zu den 'Berufen mit unterschiedlichen Zugängen': Ein bestimmter Bildungsgang sei nicht vorgeschrieben, jedoch könne eine Ausbildung in den Bereichen Bereich Musik oder Gesang bzw. ein entsprechendes Studium hilfreich sein.<sup>105</sup> Eine Ausbildung, die auf das Berufsbild der Liedermachenden zugeschnitten ist, findet sich am ehesten in Ausbildungen zum/zur Singer-Songwriter\_in. So wirbt die private 'Deutsche Pop Akademie' für eine Ausbildung zum/zur Singer-Songwriter\_in, die ihrem Berufsbild zufolge „*alle Varianten der Popmusik komponieren und texten.*“<sup>106</sup> Die im Internet umrissenen Bausteine dieser kostenintensiven Ausbildung suggerieren der Verfasserin dieser Arbeit, dass es sich hier aus musiktheoretischer Perspektive um reines Grundwissen handelt (u.a. Lesen von Dreiklängen, Einführung in die Dur-Moll-Tonalität), das Texten spielt in der Ausbildung anscheinend keine Rolle, dafür Aspekte wie Vermarktung und Urheberrecht. Der Abschluss ('Deutsche-POP-Diplom') ist staatlich nicht anerkannt.<sup>107</sup> An der 'Pop-Akademie Mannheim' stellen Komposition / Songwriting sowie Gesang zwei der Studienschwerpunkte des Bachelorstudiengangs 'Popmusicdesign' dar. Im Masterstudiengang 'Popular Music' setzt sich der Unterricht entsprechend des gewählten Schwerpunkts (z.B. Performing Artist oder Producing / Composing Artist) aus Lehrveranstaltungen wie Komposition, Songwriting, Producing, Instrumentalunterricht, Gesangsunterricht und Performance zusammen.<sup>108</sup> Auch breitgefächerte

103 Vgl. Kapitel 2.2.1.

104 Die Bundesagentur für Arbeit beschreibt die Tätigkeit von Liedermachenden dabei folgendermaßen: „*Liedermacher/innen komponieren und gestalten Songs, die sie vor Publikum präsentieren. Die musikalische Begleitung übernehmen sie in der Regel selbst.*“ Siehe: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=27279>

105 Vgl. Bundesagentur für Arbeit: Liedermacher/in; Verfügbar unter <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=27279> (Stand: 13.6.2015)

106 DeutschePop: Songwriter; Verfügbar unter: <http://www.deutsche-pop.de/ausbildung/songwriter> (Stand: 13.6.2015)

107 Vgl. DeutschePop: Songwriter; Verfügbar unter: <http://www.deutsche-pop.de/ausbildung/songwriter>

108 Vgl. PopAkademie Baden-Württemberg: Masterstudium 'Popular Music'; Verfügbar unter:

Studiengänge wie der der Schulmusik, welcher an zahlreichen deutschen Musikhochschulen angeboten wird, ermöglichen die Weiterbildung in relevanten Fächern (u.a. Instrumentalunterricht, Gesangsunterricht, Musiktheorie, Schulpraktisches Klavierspiel).

### **Non-formale Bildungsmöglichkeiten**

Die folgenden Bildungsmöglichkeiten werden als 'non-formal' kategorisiert, da sie außerhalb der Hauptssysteme allgemeiner und beruflicher Bildung angesiedelt sind.

Die 'Celler Schule' ist eine 1996 von der Textdichterin Edith Jeske gegründete Institution, die sich dem Schreiben deutscher Songtexte widmet. In den von der GEMA-Stiftung geförderten zweiwöchigen genre-übergreifenden Seminaren, für die jährlich 10 Textdichter\_innen ausgewählt werden, wird das professionelle Texten bis hin zur Vermarktung geschult: die systematische Entwicklung einer Idee, die Arbeit an Texten bis zum Feinschliff, Blockadeprävention, Verhandlungskoaching sowie GEMA-Basiswissen:<sup>109</sup>

*„Reim- und Metriklehre, Stilkunde und Songdramaturgie stehen ebenso auf unserem Programm wie Methoden zur Blockadenbewältigung, Kreativtraining und das Ergründen der Neigungen, die den Autoren zum Schreiben bringen.“<sup>110</sup>*

Explizit der Liedermacherei hingegen widmet sich die 'SAGO-Akademie für Musik und Poesie'<sup>111</sup>. Da es - laut SAGO - zwar viele musikalische, aber wenig sprachliche Ausbildungsmöglichkeiten bezüglich der Liedermacherei gebe, steht hier der Text der Lieder im Fokus. Ziel ist es, das Liedermachen als Kunst zu betreiben und Regeln zu finden, um diese Kunst lehr- und lernbar zu machen. Als freie Schule für Lieder in deutscher Sprache wurde SAGO 1989 gegründet, als Teilnehmer\_innen im von den Berliner Festspielen ausgerichteten Wettbewerb 'Schüler machen Lieder' als Preis eine Woche 'Unterweisung' durch den Liedermacher Christof Stählin erhielten. An unterschiedlichen Orten und zuletzt durch den Kultursommer Rheinland-Pfalz gefördert, finden bis heute unter Leitung von Christof Stählin und Assistenz des Kabarettisten Martin Betz jährlich zwei Seminarwochen statt. Schüler\_innen, die von Christof Stählin aus den Bewerber\_innen ausgewählt werden, sind zu diesen Seminarwochen regelmäßig eingeladen. Diese Seminarwochen bestehen aus morgendlichen Unterweisungen, Kritikrunden zu Liedern der Teilnehmenden, Übungen, gegenseitigem Vorspiel und gemeinsamen Abschlusskonzerten. SAGO ist aber auch ein Freundeskreis von

<http://www.popakademie.de/studium/fachbereich-popularmusik/neu-populaere-musik-m.a> (Stand: 13.6.2015)

109 Vgl. Celler Schule: Die Idee der Celler Schule; Verfügbar unter: <http://www.celler-schule.de/indexsite.php> (Stand: 13.06.2015)

110 Celler Schule: Die Idee der Celler Schule; Verfügbar unter: <http://www.celler-schule.de/indexsite.php>

111 Der Name SAGO entstammt der tropischen Nutzpalm, die als günstiges, stärkehaltiges Granulat zu Kolonialzeiten verwendet wurde. Nach Ende der Kolonialzeit wurde das so beschriftete Fach in Küchenbuffets für alle kleinen Dinge wie Gummiringe oder Rabattmarken verwendet. Christof Stählin verglich dieses Fach mit der Kleinkunst, unter die sich alles einordnen ließe, was im Kulturbetrieb keinen Platz habe – Kleinkunst könne ebenso >SAGO< heißen; Vgl. [http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=5](http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=5))

Liedermachenden, die dieser Schule angehören und sie durchlaufen haben.<sup>112</sup>

Außerhalb dieser Institutionen finden sich im Internet diverse Workshopangebote zum Thema 'Lieder schreiben'. Häufig handelt es sich dabei um Angebote von Liedermacher\_innen, Liedkomponist\_innen bzw. Texter\_innen die ihr Wissen weitergeben.<sup>113</sup> Mehrtägige internationale 'Listening room retreats' werden von Brett Perkins geleitet und sollen, angeregt u.a. durch Co-writing und Austausch innerhalb der Gruppen, neue Wege zum Schreibprozess eröffnen.<sup>114</sup> Im Rahmen privaten Musikunterrichts bietet zum Beispiel die Schule 'Berlin-Gesang' individuelles Coaching und Unterricht für Singer-Songwriter\_innen. Dabei gibt es Unterrichtsangebote zum einen in Gesangs-, Gitarren- und Klavierunterricht, zum anderen in Songwriting / Kompositionsunterricht, Songinterpretation / Präsentation sowie Bühnencoaching / Bühnenpräsenz.<sup>115</sup> Lern- sowie Vernetzungsmöglichkeiten bieten sich auf Liedermachertreffen (z.B. das 'Liedl' in Potsdam), Wettbewerben (z.B. die 'Hoyschrecke' in Hoyerswerda) und am Rande von Festivals (z.B. dem 'Nürnberger Bardentreffen'). Gelernt wird hier voneinander oder auch durch eingeladene Dozenten. So fanden beim 'Liedl 2014' zweitägige Werkstätten zum Thema Text, zum Thema Musik sowie zum Thema Bühnenpräsenz statt.

Selbstorganisierte Vernetzungsinitiativen stellen diverse Liedermacherwerkstätten dar, über die teilweise nur durch private Kontakte zu erfahren ist. Auch das zweimal jährlich stattfindende, mehrtägige Treffen der 'Rotzfrechen Asphaltkultur'<sup>116</sup> lässt sich als eine solche Initiative einordnen. Bei dem Anfang der achtziger Jahre gegründeten Netzwerk 'linker' Straßenkünstler\_innen, welches größtenteils durch Liedermacher\_innen und Musiker\_innen geprägt ist, wird in selbstorganisierten Workshops 'Skill-sharing' betrieben.

Ein weiteres pädagogisches Medium zum Thema Songwriting sind Handbücher. So zum Texten beispielsweise das 'Handbuch für Songtexter: Mehr Erfolg durch professionelles Schreiben' von Edith Jeske und Tobias Reitz, den Dozenten der 'Celler Schule'. Musikalische Grundlagen soll das Buch 'Harmonielehre und Songwriting' von Markus Fritsch, Peter Kellert und Andreas Lonardoni vermitteln; breitgefächerte Instruktionen versprechen die Bücher 'Six Steps to Songwriting Success: The Comprehensive Guide to Writing and Marketing Hit Songs' von Jason Blume oder 'Songwriting für Dummies' von Jim Peterik.<sup>117</sup>

---

112 Vgl. Sago: Was ist Sago?; Verfügbar unter: [http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4) (Stand: 13.6.2015)

113 Siehe z.B. <http://www.artino.at/liedermacherkurs.html> oder <http://www.abou-dakn.de/workshops-coaching/>

114 Siehe <http://www.listeningroomretreats.com/>

115 Siehe <http://www.berlin-gesang.de/unterricht/dozenten/dozenten.html>

116 Siehe <http://www.rak-treffen.de>

117 Die Auswahl dieser Bücher soll lediglich exemplarisch sein und keine Empfehlung bzw. Bewertung derselbigen beinhalten, Anm. d. A..

#### 4. Analyse und Vergleich beispielhafter Lernbiografien professioneller Liedermacher\_innen

Im Folgenden werden beispielhafte Lernbiografien professioneller Liedermacher\_innen und Singer-Songwriter\_innen dargestellt und nach dem Strukturmodell musikalischer Sozialisation nach Pape et al. analysiert. Ein anschließender Vergleich soll die zentralen Faktoren musikalischer Lernbiografien in der Liedermacherszene herauskristallisieren.

Es handelt sich hierbei um einen induktiven Weg der Erkenntnisgewinnung. Auf Basis der Beobachtung von Einzelfällen werden allgemeine Erkenntnisse abgeleitet. Die Empirie wird also genutzt, um eine Theorie zu begründen. Das Verfahren orientiert sich an den Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Anspruch der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Texte systematisch zu analysieren, indem sie „das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“.<sup>118</sup> Im Zentrum steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie und Material entwickelt wird.<sup>119</sup> Dazu konzipiert Mayring ein inhaltsanalytisches Ablaufmodell, welches in der folgenden Grafik veranschaulicht wird.

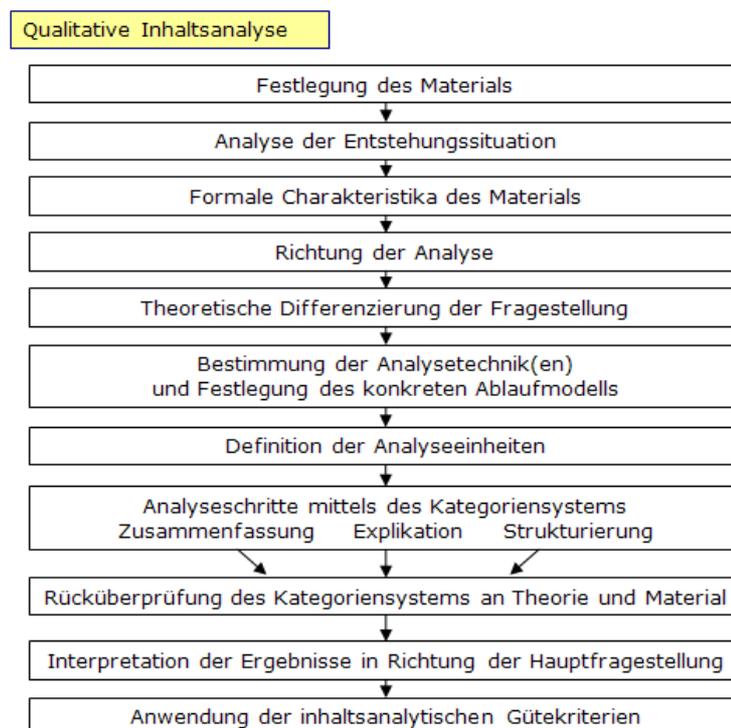


Abbildung 2 – Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring<sup>120</sup>

<sup>118</sup> Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken; Weinheim 2002, S. 114

<sup>119</sup> Vgl. Ernst Halbmayer: Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Qualitative Inhaltsanalyse; Verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-91.html> (Stand: 13.6.2015)

<sup>120</sup> Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken; Weinheim 2003, S. 54

Die ersten Schritte dienen der Vorstellung und Bestimmung des Ausgangsmaterials. Dazu wird zunächst definiert, welches Material der Analyse zugrunde liegt, dessen Entstehungssituation analysiert und formale Charakteristika beschrieben.<sup>121</sup> Anschließend wird die Richtung der Analyse bestimmt und die Fragestellung differenziert. Diesbezüglich steht in Kapitel 4.2. die Fragestellung dieser Arbeit im Fokus. Diese wird mit Hilfe des Strukturmodells musikalischer Sozialisation nach Pape et al., welches das Analyseinstrument dieser Arbeit darstellt, in Unterfragen differenziert wird.<sup>122</sup> Die Bestimmung der Analysetechnik, Festlegung des Ablaufmodells und die Definition der Analyseeinheiten werden von dem Strukturmodell musikalischer Sozialisation von Pape et al. abgeleitet; die aus dem Strukturmodell entwickelten Fragen bilden die Analyseeinheiten, nach denen das Ausgangsmaterial strukturiert wird. Es handelt sich dabei um eine inhaltliche Strukturierung; Ziel der Analyse ist es, die wesentlichen Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Diese werden anhand der durch das Analysemodell vorgegebenen Inhaltsbereiche extrahiert. Der anschließende Vergleich der Biografien führt zur Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung.<sup>123</sup>

Die Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material ist in dieser Arbeit ein andauernder, parallel stattfindender Prozess; aufgrund der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit Ausgangsmaterial und Analyseinstrument wird das Analyseinstrument durch das Material beeinflusst und modifiziert. Zu den Gütekriterien der Inhaltsanalyse zählt Mayring Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität. Die Nachvollziehbarkeit ist durch die im vorab festgelegten Interpretationsschritte gegeben. Die Triangulation, also die Vergleichbarkeit mit anderen Studienergebnissen, ist aufgrund der mangelnden Forschungslage zu der vorliegenden Fragestellung nicht überprüfbar. Die Reliabilität meint in diesem Zusammenhang die Interkoderreliabilität. Damit ist die Übereinstimmung der Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien bei zwei oder mehreren Kodierern gemeint. Eine unabhängige zweite Kodierung fand im Rahmen dieser Arbeit nicht statt.<sup>124</sup>

#### 4.1. Vorstellung und Bestimmung des Untersuchungsgegenstands und Ausgangsmaterials

Die im Folgenden beschriebenen Biographien sind dem Buch „Liederfänger. Wege zum Songwriter“ von Claudia Nentwich entnommen. Das Buch soll Einblicke in den Beruf der Songwriter\_innen und deren kreativen Prozesse ermöglichen. In Interviews mit

---

<sup>121</sup> Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken; Weinheim 2003, S. 46 f

<sup>122</sup> Vgl. ebd., S. 52

<sup>123</sup> Vgl. ebd., S. 58 f

<sup>124</sup> Vgl. Ramsenthaler, Christina: Was ist 'Qualitative Inhaltsanalyse?'; in: Dunger, Christine et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse; Wiesbaden 2013. Ramsenthaler, Christina: Was ist 'Qualitative Inhaltsanalyse?'; in: Dunger, Christine et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse; Wiesbaden 2013, S. 25

Songwriter\_innen und Liedermacher\_innen wird dazu das Liederschreiben aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet und die Entwicklung der Musiker\_innen durch biographische Details veranschaulicht. Die Musiker\_innen werden u.a. zu ihrem Werdegang sowie ihren Schreib- und Lernprozessen befragt. Ergänzend dazu finden sich Interviews mit einem Songwriting-Unterrichtenden, einem Labelbetreiber sowie der Betreiberin eines Informationsdienstes für professionelle Komponist\_innen, Texter\_innen und Musikvertreter\_innen.<sup>125</sup> Aus dem zugrunde liegenden Buch werden im Folgenden die Biografien von sechs Liedermacher\_innen bzw. Singer-Songwriter\_innen analysiert.<sup>126</sup> Dabei handelt es sich um Corinne Douarre, Manfred Maurenbrecher, Manuela Sieber, Ulrich Roski, Tom Cunningham sowie Brett Perkins. Die Auswahl der Interviews ergab sich aus der Fragestellung dieser Arbeit. Es wurden diejenigen Interviews ausgewählt, in denen die Befragten zum einen die hier verwendete Definition des Begriffs 'Liedermacher' zumindest größtenteils erfüllen. Zum anderen lag der Fokus darauf, dass die Interviewten möglichst aussagekräftig auf ihre Lernbiographie Bezug nehmen. Dabei stellt Brett Perkins einen Sonderfall dar, da er zum einen in Bezug auf seine eigene Lernbiografie als Songwriter, zum anderen als Songwriting-Unterrichtender befragt wird. Manche seiner im Folgenden aufgegriffenen Aussagen ergeben sich also aus seiner Erfahrung als Unterrichtender. Die Musiker\_innen, deren autobiografische Aussagen im Folgenden beleuchtet werden, sollen an dieser Stelle vorgestellt werden. Eine als Fließtext zusammenfassende Wiedergabe der Interviews befindet sich im Anhang.<sup>127</sup>

Corinne Douarre (CD) ist eine Vertreterin des Neo-Chansons. 1977 kam sie nach Berlin und konnte sich schnell in der Szene etablieren. Sie bezeichnet sich als 'Auteur. Compositeur. Interpret.'. Dies ist eine französische Berufsbezeichnung – eigentlich fände sie 'Liedermacher' passender, da sie Lieder mache. Aber in Deutschland sei das mehr als ein Begriff, nämlich ein Genre, mit dem sie sich nicht so sehr identifizieren könne.<sup>128</sup> Im Gegensatz zur angewendeten Definition des Begriffs 'Liedermacher' begleitet sie sich nur noch selten selbst: Sie verspüre eher das Bedürfnis zu singen als zu spielen, werde ihren eigenen musikalischen Ansprüchen auf dem Instrument nicht gerecht und wolle auf der Bühne das vorstellen, was sie am besten kann.<sup>129</sup>

Manfred Maurenbrecher (MM) bezeichnet sich als Liedermacher und Texter, denn er schreibt auch Prosa; auch Schriftsteller nennt er sich. Er ist fester Bestandteil der Berliner Liedermacher- und Lesebühnenszene und erhielt viele renommierte Preise, u.a. 1991 den Deutschen Kleinkunstpreis.<sup>130</sup> Meist tritt er solo auf und begleitet sich selbst am Klavier.

<sup>125</sup> Vgl. Nentwich, Claudia: *Liederfänger. Wege zum Songwriter*; Norderstedt 2006, S. 10 f

<sup>126</sup> Da sich nicht alle Liedermacher\_innen bzw. Songwriter\_innen von sich aus als Liedermacher\_innen bezeichnen (s. u.), werden sie im Folgenden als 'Musiker\_innen' zusammengefasst.

<sup>127</sup> Siehe Anhang A1 bis A5

<sup>128</sup> Vgl. Nentwich., S. 13 f

<sup>129</sup> Vgl. ebd. S. 32

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 66

Manuela Sieber (MS) nennt sich Musikerin und Songwriterin. Mit Ausbildung und Studium in den Fächern Gesang und Schauspiel war sie u.a. als Musicaldarstellerin tätig. Ihr Soloprogramm, stilistisch zwischen Pop, Jazz und Swing angesiedelt, begleitet sie auf dem Klavier.<sup>131</sup>

Ulrich Roski (UR) verfasste in erster Linie Lieder und Bühnentexte. Er begleitete sich mit Klavier und Gitarre und trat in den 70er Jahren in der Hamburger Musikhalle und der Berliner Philharmonie auf.<sup>132</sup>

Der Singer-Songwriter Tom Cunningham (TC) stammt aus Massachusetts und kam in den 70er Jahren nach Berlin. Neben eigenen Veröffentlichungen profilierte er sich als Plattenproduzent, übernahm dabei auch Musikproduktionen für DDR-Gruppen wie 'Keimzeit' und schafft Vernetzung durch die Singer-Songwriterrunde 'Songwriters In The Round'.<sup>133</sup> Sein Soloprogramm begleitet er mit Gitarre, häufig tritt er mit Band auf. Im Jahr 2005, also ein Jahr nach Durchführung des Interviews, erlitt er einen Schlaganfall mit anschließender halbseitiger Lähmung. Mittlerweile spielt er wieder häufig in der Berliner Öffentlichkeit.<sup>134</sup>

Brett Perkins (BP) kommt aus Kalifornien, lebt seit 1997 in Kopenhagen, schreibt Songs für sich und andere Musiker\_innen, tourt seit 1997 regelmäßig durch Europa und veranstaltet internationale Songwriter-Seminare. Außerdem initiierte er die sogenannten 'Listening Room Concert Series', womit jungen Songwritern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Songs einem Publikum zu präsentieren.<sup>135</sup>

Die Interviews mit den Musiker\_innen führte Claudia Nentwich (CN) an unterschiedlichen Orten. Das Kurzinterview mit UR fand lediglich in schriftlicher Form statt, da er aufgrund einer Erkrankung Schwierigkeiten beim Sprechen hatte. Kurze Zeit später starb er, bevor ein ausführliches Interview folgen konnte.<sup>136</sup> Dieses Interview ist mit Abstand am kürzesten und enthält keine Dialoge, die sich während eines Gespräches hätten entwickeln können. CD, MM wurden in ihren Wohnungen interviewt, TC auf der Fahrt zu einem Radiointerview, bei den Interviews mit MS und BP wird dazu keine Angabe gemacht. Die Interviews verfügen über unterschiedliche Längen, variierend zwischen vier und achtundzwanzig relativ groß bedruckten A 5 Seiten.

Es handelt sich um individuelle, offene Interviews, die keinem standardisierten Fragebogen folgen, sondern eine dialogische Gesprächssituation wiedergeben. Daraus ergibt sich eine starke Differenz zwischen den einzelnen Interviews, die einen Vergleich erschwert. Der Fokus der Fragestellungen sowie der Aussagen variieren und viele Unterfragen werden nicht von allen

---

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 90

<sup>132</sup> Vgl. ebd., S. 104

<sup>133</sup> Vgl. ebd., S. 107 f

<sup>134</sup> Vgl. Website von Tom Cunningham; Verfügbar unter <http://www.tom-cunningham.com> (Stand: 15.6.2015)

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 149 f

<sup>136</sup> Vgl. ebd., S. 104

Musiker\_innen beantwortet. Andererseits lässt die individuelle Gesprächsform Raum für subjektive Sinnstrukturen und Handlungstheorien sowie für eine Beeinflussung des Blickwinkels auf die Biographie durch die Befragten.<sup>137</sup> Es wurde versucht, die Daten durch eine persönliche Kontaktierung zu vervollständigen bzw. zu ergänzen. Dazu wurden die sechs noch lebenden Musiker\_innen sowie URs Tochter Sandra Roski am 22.5.2015 per E-Mail angeschrieben. Zum einen wurden ihnen die Fragen gestellt, zu denen in ihrem Fall keine oder nur unvollständige Daten vorlagen; zum anderen wurde ihnen eine tabellarische Übersicht der erhobenen Daten zugeschickt und ihnen freigestellt, diese zu korrigieren und zu ergänzen. Diese Fragen wurden von CD, MM und BP in E-Mailform beantwortet.<sup>138</sup>

Es handelt sich ausschließlich um professionelle Liedermacher\_innen und Songwriter\_innen. Als solche werden im Folgenden Menschen bezeichnet, die ihren Lebensunterhalt maßgeblich mit ihrer Kunst finanzieren. Wenngleich diese Arbeit ihren Schwerpunkt auf die sozio-kulturellen und künstlerischen Aspekte der Biographien setzt, spielen demzufolge auch die Vernetzung der Musiker\_innen und die Vermarktung ihrer Kunst eine Rolle.

#### 4.2. Richtung und theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung der Analyse

Ziel der Analyse ist es, zentrale Faktoren der musikalischen Lernbiografien herauszuarbeiten. Dazu wird das Strukturmodell von Pape et al. als Analyseinstrument verwendet. Schlüsselfragen entwickeln sich aus den Ebenen und Rubriken des Modells. Allerdings werden Modifizierungen vorgenommen. Diese ergeben sich zum einen aus der Fragestellung dieser Arbeit, die sich speziell auf die Sozialisation und Lernbiografien von Liedermacher\_innen bezieht: Wie in der Definition des Begriffs 'Liedermacher' deutlich wird, sind die für diese Kunst benötigten Kompetenzen sehr vielfältig. In erster Linie fallen hierunter Kompetenzen des Textens und Komponierens zum Schaffen von Liedern, instrumentale und vokale Kompetenzen zum Singen und Begleiten derselben sowie Bühnenpräsenz und Moderationskompetenz zur konzertanten Aufführung.<sup>139</sup> Zahlreiche Aspekte, die sich auf die musikalische Sozialisation als Liedermacher\_in auswirken, liegen darüber hinaus im nicht-musikalischen Bereich, so beispielsweise allgemeine Schreibaktivitäten. Relevante Kompetenzbereiche und Aspekte werden im Folgenden unter dem Stichwort 'Musik' bzw. 'musikalisch' mit einbezogen. Modifizierungen ergeben sich zum anderen aus dem Material selbst. Es handelte sich bei der Datenerhebung um einen explorativen Prozess, in dem Material und Analyseinstrument parallel betrachtet wurden und sich wechselseitig beeinflussten. Zentrale Aspekte des Materials bilden im

<sup>137</sup> Vgl. Seipel, S. 94 f

<sup>138</sup> Die E-Mails befinden sich im Anhang.

<sup>139</sup> Vgl. Kapitel 4.2.

Analyseprozess Unterfragen. Der Fokus sowie die Aussagefähigkeit des Materials geben Ausschlag für die Konzentration des Analysemodells auf entsprechende Kategorien. Die dem Strukturmodell abgeleiteten und an Fragestellung und Material angepassten Analysefragen werden im Folgenden zusammengestellt.

Auf der Individualebene wird zunächst die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Zu den musikalischen Aktivitäten (Kapitel 4.3.1.1.) werden hier 'Instrumentalspiel', 'Musik hören', 'Schreiben', worunter hier allgemein Schreibaktivitäten verstanden werden, sowie 'Sonstiges' gezählt. Die Frage lautet also:

- *Wurden im Laufe der Entwicklung (musikalische) Aktivitäten ausgeübt? Wenn ja, wann und welche?*

Zu musikalischen Lernprozessen (Kapitel 4.3.1.2.) stellen sich folgende Fragen:

- *Wie wurden relevante Kompetenzen erworben? Welche Aussagen werden zum musikalischen Lernprozess getroffen?*

Die musikalischen Einstellungen und Verhaltensweisen (Kapitel 4.3.1.3.) gliedern sich, geprägt durch die inhaltlichen Schwerpunkte des Materials, in acht Unterfragen:

- *Welche Einstellung gegenüber musikalischen Aktivitäten lassen sich feststellen?*
- *Wie entstanden die Entscheidungen für die (berufliche) musikalische Aktivität?*
- *Welche Einstellungen zu Musikunterricht lassen sich feststellen?*
- *Welche Einstellungen zu Lernprozessen lassen sich feststellen?*
- *Was wird unter 'Kreativität' verstanden?*
- *Welche Einstellungen zum Komponieren lassen sich feststellen und was zeichnet das Kompositionsverhalten aus?*
- *Wie wird mit Kritik umgegangen?*
- *Was kennzeichnet das Auftrittsverhalten?*

Die Fragen nach musikalischen Erfahrungen und Präferenzen (Kapitel 4.3.1.4.) werden in der folgenden zusammengefasst:

- *Welche musikalischen Erfahrungen und Präferenzen werden genannt?*

Während die physiologische Konstitution, die im Modell als Unterpunkt der physisch-psychischen Grundstruktur auftritt, unerwähnt bleibt, lassen sich aus verschiedenen Aussagen Annahmen zur psychologischen Konstitution (Kapitel 4.3.1.5.) treffen; die Frage lautet:

- *Welche Aussagen lassen Annahmen zur psychischen Grundstruktur zu?*

Als vergleichbare objektive Lebensbedingung (Kapitel 4.3.1.6.) kristallisiert sich die Frage nach einer formalen Ausbildung heraus:

- *Wurde eine formale (nicht-musikalische) Berufsausbildung durchlaufen?*

Auf der Interaktionsebene (Kapitel 4.3.2.) werden zunächst Kleingruppen und soziale Netzwerke betrachtet. Es stellt sich die Frage nach musikalischen Vorbildern innerhalb der Familie:

- *Welche musikalischen Aktivitäten fanden innerhalb der Familie statt?*

Hier wird übergeordnet nach musikalischen Aktivitäten gefragt, die den Punkt 'Instrumentalspiel der Eltern, Großeltern, Geschwister und Verwandte' aus dem Modell natürlich beinhalten. Als Erweiterung des Modells scheint (anlässlich des Materials) eine weitere Frage relevant:

- *Wie ist die Einstellung der Familie in Bezug auf die musikalische Aktivität der Musiker\_in?*

Anschließend wird die Interaktion im Freundeskreis / in der Gleichaltrigengruppe betrachtet:

- *Gab es musikalische Interaktion im Freundeskreis / in der Gleichaltrigengruppe?*

Außerdem wird die Interaktion in freien Musikgruppen betrachtet, wobei hier wiederum auch die außermusikalischen Kompetenzbereiche für Liedermachende einbezogen werden:

- *Gab es eine Interaktion in freien (Musik-)Gruppen (z.B. Songwerkstätten, Literaturgruppen, Bands)?*

Instrumentalunterricht wird hier allgemein erfragt; insofern dieser im Rahmen einer Institution stattfand, wird dies an dieser Stelle festgehalten und der Instrumentalunterricht auf der Organisations- und Institutionsebene nochmals erwähnt.

- *Wurde Instrumentalunterricht genommen? Wenn ja, in welchem Rahmen?*

In Anbetracht der wenigen Interviewaussagen, die sich auf die Organisations- und Institutionsebene (Kapitel 4.3.3.) sowie Gesellschaftsebene (Kapitel 4.3.4.) beziehen, fallen die Fragen hier sehr viel allgemeiner aus:

- *Welche Rolle spielten organisierte Sozialisationsinstanzen (wie Kindergärten, Schule, Hochschule oder sozialpädagogische Institutionen usw.) für die musikalische Entwicklung?*
- *Welche Rolle spielten soziale Organisationen (wie öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Instanzen sozialer Kontrolle, Massenmedien usw.) für die musikalische Entwicklung?*
- *Inwiefern beeinflusste die ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft die Entwicklung als Liedermacher\_in?*

### 4.3. Inhaltliche Strukturierung und Vergleich der Lernbiografien

Im Folgenden werden die Lernbiografien anhand des Strukturmodells nach Pape et al. strukturiert. Dazu werden die Aussagen der Musiker\_innen zu den spezifischen Fragen zusammengestellt. Der Übersichtlichkeit halber geschieht dies in tabellarischer Form. In den Tabellen wird der Verständlichkeit halber in der Regel kein Konjunktiv verwendet. Vielmehr gilt hier, dass sich sämtliche Aussagen auf Zitate der Musiker\_innen beziehen, die dem jeweiligen Interview bzw. der E-Mail entnommen wurden, wie es in den Fußnoten nachzuvollziehen ist.<sup>140</sup>

#### 4.3.1. Individualebene

##### 4.3.1.1. Musikalische Aktivitäten

*Wurden im Laufe der Entwicklung (musikalische) Aktivitäten ausgeübt? Wenn ja, wann und welche?*

**Tabelle 1a – Instrumentalspiel**

CD	begann als Kind Klavier zu spielen, <sup>141</sup> machte im Alter von 13 bis 24 praktisch keine Musik <sup>142</sup>
MM	begann mit 10 Jahren, Blockflöte zu spielen, <sup>143</sup> sang später im Chor und erhielt Klavierunterricht <sup>144</sup>
MS	spielte bereits im Alter von vier Jahren stundenlang Klavier; <sup>145</sup> suchte nach Melodien und beschäftigte sich mit ihrer Traumwelt <sup>146</sup>
UR	spielte Klavier <sup>147</sup>
TC	brachte sich erste Melodien auf einem Spielzeugklavier bei, <sup>148</sup> ging mit ca. zehn Jahren zum wöchentlichen Klarinetten- und Klavierunterricht, <sup>149</sup> brachte sich mit ca. zwölf Jahren durch Nachspielen das Gitarrespielen bei und coverte mit seiner Rock'n'Roll-Band; <sup>150</sup> interessierte sich später für Folkmusik und lernte Fingerpicking <sup>151</sup>
BP	begann mit dreizehn Jahren elektrische Bass zu spielen; <sup>152</sup> kommt aus der 'Gitarrenpunkecke' und brachte sich das Gitarrespielen selbst bei <sup>153</sup>

<sup>140</sup> Die Quellenbelege beziehen sich teilweise nicht nur auf den aktuellen Stichpunkt, sondern (wie in einem Fließtext) auch auf die vorhergehenden Stichpunkte, sofern dort keine andere Quelle angegeben wurde.

<sup>141</sup> Vgl. Anhang B 1

<sup>142</sup> Vgl. Nentwich, S. 15

<sup>143</sup> Vgl. Anhang B 2

<sup>144</sup> Vgl. Nentwich S, 68

<sup>145</sup> Vgl. ebd., S. 92

<sup>146</sup> Vgl. ebd., S. 93

<sup>147</sup> Vgl. ebd., S. 104 f

<sup>148</sup> Vgl. ebd., S. 110

<sup>149</sup> Vgl. ebd., S. 110

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 111 f

<sup>151</sup> Vgl. ebd., S. 113 f

<sup>152</sup> Vgl. Anhang B 3

<sup>153</sup> Vgl. Nentwich, S. 158

### Tabelle 1b – Musik hören

CD	hörte sehr viel Musik, lieb sich als Jugendliche ca. acht bis zehn Schallplatten wöchentlich aus <sup>154</sup>
MM	hörte viel Musik <sup>155</sup>
MS	hörte viel Musik <sup>156</sup>
UR	hörte viel Musik <sup>157</sup>
TC	hörte viel Musik <sup>158</sup>
BP	hörte viel Musik <sup>159</sup>

### Tabelle 1c – Schreiben

CD	schrieb als kleines Kind Gedichte, ab etwa zehn Jahren Tagebücher, Novellen und viele Gedichte, ab etwa dreizehn Jahren viele lange Briefe, mit etwa vierundzwanzig erste Lieder, <sup>160</sup> macht tägliche Schreibübungen <sup>161</sup>
MM	schrieb mit neun oder zehn zusammen mit seinem Opa wöchentlich ein an dessen Schreibmaschine entstehendes ‚Extrablatt‘ mit Witzen, Geschichten usw. für die Familie; <sup>162</sup> schrieb später Gedichte <sup>163</sup> und mit fünfzehn sein erstes Lied; <sup>164</sup> textete und komponierte viel während seines Studiums <sup>165</sup>
MS	schrieb erste Lieder als Kind über die Natur, über Menschen, deren Kommunikation und Gedanken <sup>166</sup>
UR	?
TC	schrieb seinen ersten Song etwa mit 16 für seine Rock'n'Roll-Band; <sup>167</sup> begann ernsthaft Songs zu schreiben, als er in den 70er Jahren nach Europa ging <sup>168</sup>
BP	begann mit 6 Jahren, Gedichte zu schreiben; schrieb mit vierzehn sein erstes Lied; <sup>169</sup> zur Fokussierung schreibt er Tagebuch <sup>170</sup>

---

154 Vgl. Anhang B 1

155 Vgl. Nentwich, S. 68 f

156 Vgl. ebd., S. 93

157 Vgl. ebd., S. 105

158 Vgl. ebd., S. 113

159 Vgl. Anhang B 3

160 Vgl. Anhang B 1

161 Vgl. Nentwich, S. 36

162 Vgl. Anhang B 2

163 Vgl. Nentwich, S. 66

164 Vgl. Anhang B 2

165 Vgl. Nentwich S. 67

166 Vgl. ebd., S. 91

167 Vgl. ebd., S. 112

168 Vgl. ebd., S. 114

169 Vgl. Anhang B 3

170 Vgl. Nentwich, S. 159 f

**Tabelle 1d - Auftreten**

CD	begann während ihres Architekturstudiums, in Pariser Kneipen aufzutreten und zu singen; in Berlin begleitete sie auf dem Akkordeon eine Sängerin in der Kneipe, später sich selbst beim Singen <sup>171</sup>
MM	hatte zwei kurze Auftrittphasen während des Studiums sowie Soloauftritte während Doktorarbeit, <sup>172</sup> außerdem Konzerte mit der Liedermachergruppe 'Trotz & Träume' <sup>173</sup>
MS	hatte ihren ersten Auftritt etwa in der 8. Klasse mit Kabarett und Gesang; <sup>174</sup> trat im Anschluss an ihr Studium in der Staatsoperette Dresden sowie als Musikerin in der „Buddy Holly Story“ auf; war später als freiberufliche Schauspielerin und Musicaldarstellerin im Imperialtheater Hamburg tätig <sup>175</sup>
UR	?
TC	?
BP	hatte seinen ersten Auftritt als Sänger einer Band mit vierzehn Jahren in einem lokalen Club <sup>176</sup>

**Tabelle 1d – Sonstiges**

CD	?
MM	nahm zu Studienzeiten nur für sich ein Tonbandgerät auf <sup>177</sup>
MS	?
UR	las viel und lernte Noten lesen und schreiben <sup>178</sup>
TC	?
BP	beobachtete andere Songwriter_innen und versuchte, die Musik zu 'durchleben' <sup>179</sup>

#### 4.3.1.2. Musikalischen Lernprozesse

*Wie wurden relevante Kompetenzen erworben? Welche Aussagen werden zum musikalischen Lernprozess getroffen?*

**Tabelle 2 – Musikalische Lernprozesse**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt etwa im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren Klavierunterricht<sup>180</sup></li> <li>bereitete sich als Jugendliche auf ihren Beruf vor, indem sie Musik hörte und Texte auswendig lernte<sup>181</sup></li> <li>wurde inspiriert durch die einfache, ursprüngliche Liedform, zum anderen durch Lieder mit hoher literarischer Sprache und komplizierten Kompositionen<sup>182</sup></li> <li>fand mit vierundzwanzig Jahren den Weg zu ihrem Beruf, indem sie anfangs, in Kneipen aufzutreten<sup>183</sup></li> <li>entwickelte ihr Bühnenkonzept durch vieles Ausprobieren<sup>184</sup></li> <li>nahm mit fünfundzwanzig Jahren Gesangsunterricht, um Technik zu lernen, lernte dort viele Übungen, die sie gut fand und aus denen sie Eigenes entwickelte<sup>185</sup></li> <li>nutzte Bücher, die sie u.a. zu Schreibübungen inspirierten oder ihr den Wert und Klang der Wörter</li> </ul>
----	--

171 Vgl. ebd., S. 17

172 Vgl. ebd., S. 67

173 Vgl. ebd., S. 71

174 Vgl. ebd., S. 92

175 Vgl. ebd., S. 89 f

176 Vgl. Anhang B 3

177 Vgl. Nentwich, S. 68

178 Vgl. ebd., S. 104 f

179 Vgl. ebd., S. 159

180 Vgl. ebd., S. 23 f / Anhang B 1

181 Vgl. ebd., S. 24

182 Vgl. ebd., S. 21

183 Vgl. ebd., S. 16

184 Vgl. ebd., S. 20

185 Nentwich S. 22

	<ul style="list-style-type: none"> <li>unabhängig ihrer Bedeutung bewusst machen<sup>186</sup></li> <li>lernt durch tägliche Schreibübungen, präziser mit Worten zu arbeiten<sup>187</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>lernte das Singen autodidaktisch durch Verbesserung in Richtung eigener Vorstellungen, durch Anforderungen der Gruppe Trotz und Träume (einer Gruppe kritischer Liedermacher_innen, zu der er gehörte), sowie durch das Singen vor Publikum, weil er von der Bühne aus hinten im Saal verstanden werden will</li> <li>lernte das Schreiben durch Beschäftigung mit verschiedenen Ästhetiken anderer Menschen; gründete während seines Studiums mit Freunden eine Literaturgruppe, in der sie sich gegenseitig vorlasen und er viel über Ästhetik und Wahrnehmung lernte<sup>188</sup></li> <li>begann erst mit Ende zwanzig die bewusste Auseinandersetzung mit Kollegen; 'Trotz &amp; Träume' bezeichnet er als kreativen Ausbruch<sup>189</sup></li> <li>mit Hilfe von 'Trotz &amp; Träume' überwand er Selbstzweifel und Schüchternheit sowie auch eine spätere Sinn- und Lebenskrise<sup>190</sup></li> <li>entdeckte bei gemeinsamen Konzerten seine Stärke, Inhalte zu transportieren und ihnen Aufmerksamkeit zu verschaffen<sup>191</sup></li> <li>übernahm bezüglich der Anmoderation viel von dem Berliner Kabarettisten Horst Evers,<sup>192</sup> außerdem von der 'ganzen Gruppe von Vorleser/innen aus Berlin' - dort lernte und übernahm er die Kunst, aus platten Ansagen Geschichten und 'Spiele' zu machen, die den Liedern beim Liveauftritt gleichwertig sind<sup>193</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>hat das Liederschreiben nicht 'gelernt', sondern einfach immer nur Musik gehört; lernt das Liederschreiben 'immer wieder – mit jedem neuen Song'<sup>194</sup></li> <li>stellt mit jedem neuen Song höhere Ansprüche an sich und fordert sich dadurch immer mehr selbst heraus<sup>195</sup></li> <li>lernte durch Unterricht ihre eigenen Grenzen kennen sowie Disziplin und Durchhaltevermögen<sup>196</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt eine solide Klavierausbildung, dabei lernte er auch den Umgang mit Musiktheorie (Noten lesen und schreiben) sowie das Zusammenspiel mit anderen Instrumenten</li> <li>Liederschreiben lernte er durchs Hören, Lesen (Gedichte, Lieder und Geschichten) und das Erforschen, wie andere gearbeitet haben<sup>197</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>lernte erste Melodien auf einem Spielzeugklavier autodidaktisch<sup>198</sup></li> <li>brachte sich durch Hören und Nachspielen Lieder aus dem Radio bei, dabei waren Akkorde anfangs schwer zu spielen und er versuchte es zunächst mit kleinen Melodien<sup>199</sup></li> <li>coverte in seiner Band, anfangs einfache Songs mit nur drei Akkorden</li> <li>schrieb erste Songs etwa mit sechzehn, inspiriert durch seine Vorbilder<sup>200</sup></li> <li>das Liederschreiben war 'learning by doing'<sup>201</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>hatte nie Musiktheorieunterricht, kann keine Noten lesen und brachte sich das Gitarrespielen autodidaktisch bei<sup>202</sup></li> <li>lernte das Liederschreiben durch Beobachten und Zuhören bei anderen Songwritern, außerdem indem er sich die Texte anderer Songwriter anschaute, die ihn berührten; versuchte nicht, Texte zu analysieren, sondern sie zu 'durchleben'<sup>203</sup></li> </ul>

186 Vgl. ebd., S. 24 f

187 Vgl. ebd., S. 30

188 Vgl. ebd., S. 72

189 Vgl. ebd., S. S. 71

190 Vgl. ebd., S. 70 f

191 Vgl. ebd., S. 71

192 Vgl. ebd., S. 73

193 Vgl. Anhang B 2

194 Vgl. Nentwich, S. 93

195 Vgl. ebd., S. 95

196 Vgl. ebd., S. 94

197 Vgl. ebd., S. 104 f

198 Vgl. ebd., S. 110

199 Vgl. ebd., S. 111 f

200 Vgl. ebd., S. 112 f

201 Vgl. ebd., S. 114

202 Vgl. ebd., S. 158

203 Vgl. ebd., S. 159

### 4.3.1.3. Musikalische Einstellungen und Verhaltensweisen

*Welche Einstellungen gegenüber musikalischen Aktivitäten lassen sich feststellen?*

**Tabelle 3a – Einstellungen gegenüber musikalischen Aktivitäten**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spielte als Jugendliche fleißig und gerne Klavier, hatte aber keine Lust auf das Notenlesen<sup>204</sup></li> <li>• stammt aus einem kleinen Vorort - der Beruf 'Liedermacher' verkörperte für sie das Bild von Freiheit und Abenteuer<sup>205</sup></li> </ul>
M M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sang im Kirchenchor, weil seine Eltern sonst seinen Kirchenaustritt gefordert hätten und er nicht mehr an Ausflügen hätte teilnehmen können</li> <li>• lernte im Klavierunterricht lieber Musiktheorie und fand das Üben langweilig<sup>206</sup></li> <li>• nahm ein Tonbandgerät nur für sich selbst auf</li> <li>• mag seine 'eigentümliche' Art, Klavier zu spielen, seine Lieder und besonders sein Stimme<sup>207</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihre Lieblingsbeschäftigung war schon früher, sich ans Klavier zu setzen und nach Melodien zu suchen, sich mit ihrer Traumwelt zu beschäftigen<sup>208</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentalunterricht machte ihm Spaß, nicht aber das Spielen nach Noten, stattdessen spielte er nach Gehör<sup>209</sup></li> <li>• in seiner ersten Band spielten alle 'richtig schlecht aber hatten viel Spaß dabei'<sup>210</sup></li> <li>• denkt, dass es gut für Kinder ist, Instrumente zum Experimentieren und Entdecken zu haben – man sollte Spaß daran haben, sie zum Klingen zu bringen<sup>211</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann stundenlang dasitzen und nach richtigen Wörter oder Satzstrukturen suchen, um die Wahrheit seiner Aussage zu finden, hat aber keine Lust, stundenlang zu üben<sup>212</sup></li> <li>• 'durchlebt' Texte, anstatt sie zu analysieren<sup>213</sup></li> </ul>

*Wie entstanden die Entscheidungen für die (berufliche) musikalische Aktivität?*

**Tabelle 3b – Entscheidung für (berufliche) musikalische Aktivität**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zog als Jugendliche der Begriff „Paroles et Musique“ - dies weckte ihre Neugierde und brachte sie zum träumen</li> <li>• war mit dreizehn Fan von Jaques Higelin und wusste, dass sie genau dies machen will</li> <li>• brach später ihr Architekturstudium ab, um nach Berlin zu gehen und Musik zu machen<sup>214</sup></li> </ul>
M M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fällt mit zweiunddreißig die Entscheidung, eine Platte aufzunehmen, anstatt einen Ausbildungsvertrag anzunehmen - dass dies eine Entscheidung fürs Leben sein sollte, war ihm damals noch nicht bewusst<sup>215</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entschied mit vier Jahren, dass sie Klavier spielen wolle und wurde von ihren Eltern eher vom Klavierspielen abgehalten als gedrängt<sup>216</sup></li> </ul>
UR	?
TC	?
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Schlüsselerlebnis war eine Singer-Songwritershow 1991 in New York; die dort auftretenden Musiker_innen beeindruckten ihn und waren seine Vorbilder, er lernte viel von ihnen<sup>217</sup></li> </ul>

204 Vgl. ebd., S. 23 f  
 205 Vgl. ebd., S. 15 f  
 206 Vgl. ebd., S. 68  
 207 Vgl. ebd., S. 66 f  
 208 Vgl. ebd., S. 93  
 209 Vgl. ebd., S. 110 f  
 210 Vgl. ebd., S. 112  
 211 Vgl. ebd., S. 110  
 212 Vgl. ebd., S. 158  
 213 Vgl. ebd., S. 159  
 214 Vgl. ebd., S. 15  
 215 Vgl. ebd., S. 67  
 216 Vgl. ebd., S. 92  
 217 Vgl. ebd., S. 158

## Welche Einstellungen zu Musikunterricht lassen sich feststellen?

**Tabelle 3c – Einstellungen zu Musikunterricht**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bekam privaten Klavierunterricht - dies bezeichnet sie als Glück, da sie dafür nicht in die Schule gehen musste<sup>218</sup></li> <li>• mochte ihre Lehrerin und spielte fleißig und gerne, hatte aber keine Lust aufs Notenlesen und hörte auf mit dem Unterricht<sup>219</sup></li> <li>• nahm Gesangsunterricht, um Technik zu lernen und ihre Stimme zu schonen, dann war es ihr jedoch zu technisch und ihr fehlte die Disziplin<sup>220</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Klavierlehrer war wie ein älterer Freund für ihn</li> <li>• interessierte sich mehr für Musiktheorie als für den Klavierunterricht und wurde infolgedessen ohne Wissen seiner Eltern von seinem Lehrer darin unterrichtet - auch philosophische Themen gehörten zum Unterricht</li> <li>• beschreibt seinen Klavierlehrer als weise und witzig; zu erleben, das sein Klavierlehrer ein 'ganz anderes Denken' hatte, war für ihn sehr bereichernd<sup>221</sup></li> <li>• lernte das Singen autodidaktisch, Kunstgesang interessierte ihn nicht<sup>222</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sieht an Unterricht keine negativen Seiten, wenn man Lehrer_innen hat, die Stärken und Schwächen erkennen</li> <li>• lernte durch Unterricht ihre eigenen Grenzen kennen, Disziplin und Durchhaltevermögen<sup>223</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezeichnet seine Klavierausbildung als solide, lernte dort auch den Umgang mit Musiktheorie<sup>224</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• machte der Instrumentalunterricht Spaß</li> <li>• hatte wöchentlich Unterricht, übte aber wenig und beschloss mit elf oder zwölf stattdessen Gitarrespielen, und zwar Rock'n'Roll-Songs, die er im Radio gehört hatte - diese konnte er im Unterricht nicht lernen</li> <li>• es ist die Magie von Rock'n'roll, das man es sich selbst beibringen müsse; dies versuchte er durch zuhören und nachspielen<sup>225</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezeichnet die Beatles als seine eigentlichen Lehrer<sup>226</sup></li> <li>• geht es nicht um Regeln, sondern darum, Menschen zu helfen, das, was sie in sich haben, herauszubringen</li> <li>• lehrt handwerkliche Grundlagen, um sich von reinem Ausdruck zu effektiver Kommunikation zu bewegen<sup>227</sup></li> </ul>

218 Vgl. ebd., S. 23 f

219 Vgl. ebd., S. 23 f

220 Vgl. ebd., S. 22

221 Vgl. ebd., S. 68

222 Vgl. ebd., S. 72

223 Vgl. ebd., S. 94

224 Vgl. ebd., S. 104

225 Vgl. ebd., S. 110 f

226 Vgl. ebd., S. 158

227 Vgl. ebd., S. 152

## Welche Einstellungen zu Lernprozessen lassen sich feststellen?

**Tabelle 3d – Einstellungen zu Lernprozessen**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• der Beruf repräsentierte für sie das Bild von Freiheit und Abenteuer – Liedermacher gehen um die Welt und sammeln Geschichten; sie müssen die Welt kennen, um darüber reden zu können</li> <li>• träumte von ihrem Beruf, fand aber erst mit 24 Jahren einen Weg dahin<sup>228</sup></li> <li>• hatte anfangs das Gefühl zu wissen, wie man Lieder schreibt; erst später begann sie, Bücher darüber zu lesen<sup>229</sup></li> <li>• hält das Liederschreiben für lernbar; ein Teil sind gute Einfälle und Talent, aber ohne Handwerkszeug geht es nicht; Technik und Disziplin sind Voraussetzung, um Songwriting zu lernen</li> <li>• Gesang kann man lernen, je mehr Technik, desto besser – dabei geht es auch um den Ausdruck und die Fähigkeit, zu berühren</li> <li>• auch als Autodidakt_in lernt man etwas über Musik, nur der Weg ist ein anderer. Nicht zu lernen ist vielleicht die Kraft, durchzuhalten, trotz Zweifel und Unsicherheit<sup>230</sup></li> <li>• als Songwriter_in muss man etwas mitzuteilen haben, Voraussetzung ist also zum einen Mut, zum anderen, etwas erlebt zu haben, über das man erzählen kann<sup>231</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lernte vieles autodidaktisch</li> <li>• hält wenig von Förderungen wie Seminaren etc.</li> <li>• die Praxis lehrt am besten, man sollte ausprobieren und viele Auftrittsmöglichkeiten nutzen, mutig sein und es 'einfach machen'</li> <li>• man kann Fertigkeiten dazulernen, sollte das aber nicht zu ernst nehmen<sup>232</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hält es immer für möglich, etwas zu lernen - Unterricht kann dabei helfen</li> <li>• das Gefühl dafür, Menschen durch Lieder zu berühren, ist nicht erlernbar<sup>233</sup></li> <li>• man muss an sich selbst glauben und sich selbst treu bleiben, sich immer wieder selbst begeistern, seine eigene Identität finden, die eigenen Grenzen erweitern<sup>234</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nennt seine Klavierausbildung als Grundlage für seinen Beruf<sup>235</sup></li> <li>• ohne Arbeit ist es leider nicht möglich<sup>236</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nimmt an, dass Songwriter_innen eher Autodidakt_innen sind</li> <li>• durch Bücher, Unterricht oder Kurse lässt sich Songwriting verbessern, das Wesentliche muss aber aus dem/der Songwriter_in selbst herauskommen; hauptsächlich muss man daher an sich selbst arbeiten<sup>237</sup></li> <li>• man sollte aus verschiedenen Quellen lernen, gute Songwriter_innen anhören und studieren, vor allem aber live spielen, dabei lernt man am meisten<sup>238</sup></li> <li>• empfiehlt, regelmäßige Arbeitsgewohnheiten zu entwickeln, um den 'Songwriting-Muskel' zu trainieren<sup>239</sup></li> <li>• Kindern sollten Instrumente zum Spielen, Experimentieren und Entdecken zur Verfügung zu stehen<sup>240</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dachte lange, man kann nicht lernen, wie man Songs schreibt; Songwriting hat viel mit persönlichem Ausdruck und Magie zu tun.</li> <li>• beim Songwriting geht es nicht nur darum, sich auszudrücken, sondern darum, zu kommunizieren, den Zuhörer mit einzubeziehen, so universell zu formulieren, dass andere es verstehen können; also ist es sinnvoll, etwas über das Handwerk zu wissen<sup>241</sup></li> <li>• denkt, dass jeder Mensch kreativ ist und künstlerische Anlagen habe; Talent ist nicht entscheidend</li> </ul>

228 Vgl. ebd., S. 15 f

229 Vgl. ebd., S. 24

230 Vgl. ebd., S. 30 f

231 Vgl. ebd., S. 40

232 Vgl. ebd., S. 88

233 Vgl. ebd., S. 95

234 Vgl. ebd., S.102

235 Vgl. ebd., S. 104

236 Vgl. ebd., S. 106

237 Vgl. ebd., S. 120

238 Vgl. ebd., S. 126

239 Vgl. ebd., S. 122

240 Vgl. ebd., S. 110 f

241 Vgl. ebd., S. 153

	<p>für eine Karriere</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geduld, Beharrlichkeit, Mut und Ausdauer sind entscheidend; an sich zu arbeiten, herauszufinden, wer man ist – je wahrhaftiger man da bei sei, desto mehr Chance haben andere Menschen, sich in den Songs wiederzufinden<sup>242</sup></li> <li>• es geht darum, zu zeigen statt zu erzählen ('Show, don't tell'), einen Text so zu schreiben, dass andere ihre eigene Geschichten wiederfinden können und neugierig werden<sup>243</sup></li> <li>• man muss Ohren und Aufmerksamkeit trainieren, auf Sprache achten, wichtige Sätze heraushören, Gespräche anders verfolgen, beim Lesen auf sprachliche Stilmittel und Konsistenz der Sprache achten;<sup>244</sup> beim Liederhören oder Filmegucken soll man sich fragen, ob man mitgenommen und berührt wird<sup>245</sup></li> <li>• empfiehlt die Bücher 'Der Weg des Künstlers' von Julia Cameron, das sich allgemeiner mit Kreativität beschäftigt, 'Songwriting and the Creative Process' von Steve Gillette, in dem Songwriter interviewt werden sowie 'The Craft and Buisness of Songwriting' von John Braheny. Bücher, die den Weg zum 'Hitsong' versprechen, lehnt er ab<sup>246</sup></li> </ul>
--	---

### Was wird unter 'Kreativität' verstanden?

**Tabelle 3e – Verständnis von Kreativität**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Stärke guter Lieder ist, das sie immer stimmen, weil sie eine Mischung schaffen von etwas das heute stimmt, aber auch starke Wurzeln in der Vergangenheit haben, sowohl im Text als auch in der Musik. „Das hieße für mich, Kreativität wäre: wo kommt ich her, wohin gehe ich und wie stelle ich eine Verbindung her“<sup>247</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neugierig sein, in den Ablauf eingreifen.<sup>248</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich die Lust und Freude zu bewahren, in Bewegung zu bleiben, Augen und Ohren offen zu halten und sich von anderen Lebensbereichen inspirieren zu lassen<sup>249</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• häufig abwarten, bis ihm etwas einfällt. Häufig kommen die Einfälle auch beim Schreiben. Wichtig ist es, erst mal anzufangen<sup>250</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Fähigkeit, Elemente, die es schon gibt, so zu gebrauchen, dass daraus etwas Neues entstehe. Praktisch ist es so, dass man manchmal das Gefühl hat, einen Song zu schreiben, der eigentlich schon existiert<sup>251</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „(...) das anzuzapfen, was immer da ist, sich etwas herauszuziehen und es ans Licht zu bringen.“<sup>252</sup></li> <li>• benutzt das Wort 'Co-Kreativität', denn er schreibt 'zusammen mit dem Universum'; so nennt man bei den Aborigines oder den Navajo Menschen, die Lieder schreiben, nicht 'song writer' sondern 'song catcher'<sup>253</sup></li> <li>• Kreativität hat keine Grenzen oder Beschränkungen, Regeln können eine Behinderung darstellen<sup>254</sup></li> </ul>

242 Vgl. ebd., S. 154 f

243 Vgl. ebd., S. 156 f

244 Vgl. ebd., S. 157

245 Vgl. ebd., S. 164

246 Vgl. ebd., S. 160

247 Ebd., S.S. 35

248 Vgl. ebd., S. 88

249 Vgl. ebd., S. 93 f

250 Vgl. ebd., S. 105

251 Vgl. ebd., S. 120 f

252 Ebd., S. 151

253 Vgl. ebd., S. 151

254 Vgl. ebd., S. 154

*Welche Einstellungen zum Komponieren lassen sich feststellen und was zeichnet das Kompositionsverhalten aus?*

**Tabelle 3f – Einstellungen zum Komponieren, Kompositionsverhalten**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ihr Ziel wäre, sich vom Schreiben befreien zu können; ein Lied wird gesungen, nicht gelesen, dies ist wichtig im Kopf zu behalten<sup>255</sup></li> <li>• arbeitet immer mehr am Klang der Wörter, die ebenso wichtig sind wie der Sinn; an Zweideutigkeiten, Wortspielen und Assoziationen. Aufschreiben ist auch wichtig, weil dadurch bestimmte Bilder und literarische Erfindungen entstehen können</li> <li>• sieht in Liedern das ursprüngliche Mittel, Geschichten weiter zu tragen, eine Art Gedächtnis; ist inspiriert von den Polen dieser ursprünglichen Liedform einerseits, andererseits von Liedern mit hoher literarischer Sprache, komplizierten Kompositionen und Arrangements<sup>256</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Lieder sind für ihn die ideale Form, sich auszudrücken<sup>257</sup></li> <li>• bezeichnet das Schreiben als eine Art Entdeckungsreise</li> <li>• schrieb früher einfach drauf los, hat heute meist das Publikum im Hinterkopf, wobei ihm bewusst ist, dass seine Lieder von manchen als gut und anderen als langweilig empfunden werden<sup>258</sup></li> <li>• verpackt persönliche Sachen tendenziell in anderen Themen<sup>259</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist motiviert, Lieder zu schreiben, wenn sie entweder etwas total fesselt oder sie sich blockiert fühlt; es fasziniert sie, Momentaufnahmen festzuhalten<sup>260</sup></li> <li>• setzt sich mit Problemen auseinander, indem sie Lieder darüber schreibt<sup>261</sup></li> <li>• Themen entstehen durch die Dinge, die sie im Moment interessieren, durch das was sie denkt oder fühlt;<sup>262</sup> wundert sich oft über sich selbst, wo ihre Ideen sie hinführen<sup>263</sup></li> <li>• hat immer einen Stift dabei, ihre Lieder entstehen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Tageszeiten; arbeitet am liebsten im Zug: in Bewegung und trotzdem in Ruhe fühlt sie sich geborgen; aus dem Fenster zu gucken und in Bewegung zu sein ist ihr innerer Antrieb</li> <li>• nimmt bei Schreibblockaden etwas Abstand, lässt sich z.B. inspirieren durch Fahrten aufs Land, Konzerte oder Bücher. Wenn sie nicht weiterkommt, kommt der Text in die Schublade, wenn sie zu oft drüber nachdenken muss in den Müll<sup>264</sup></li> <li>• schreibt auf Deutsch und sieht es als Herausforderung, in der Aussage einfach zu bleiben, ohne kitschig zu werden; hat Spaß daran, Metaphern und Vergleiche zu finden, ohne moralisch zu werden;<sup>265</sup></li> <li>• in ihren Liedern geht es ihr um das Melodiöse, darum, dass ein nachdrücklicher Klang entsteht und ein Gefühl ausgedrückt wird<sup>266</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kommen seine Einfälle oft beim Schreiben; es scheint ihm wichtig, erstmal anzufangen</li> <li>• sammelt zu existierenden Themen, kommt von einem Einfall zum nächsten<sup>267</sup></li> <li>• skizziert Ideen am liebsten in Ringbüchern, da kann man jeden Einfall dem richtigen Lied zuordnen; Diktierkassetten versucht er bald abzulesen und zuzuordnen<sup>268</sup></li> <li>• sammelt alles, aber es ist auch wichtig, frühzeitig aus den Einfällen zu formen; das erste Produkt ist Grundlage für weiteres Arbeiten</li> <li>• Themen 'springen' ihn entweder an, oder es sind Erlebnisse, die er bewertet. Am schönsten findet er es, sich neue Geschichten auszudenken; vertont manchmal Texte, aber auch Texte für fertige Melodien zu verfassen ist möglich<sup>269</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bezeichnet Liederschreiben als Kampf: Es ist oft schwierig, den Prozess in Gang zu bringen, der</li> </ul>

255 Vgl. ebd., S. 20  
256 Vgl. ebd., S. 21 f  
257 Vgl. ebd., S. 66  
258 Vgl. ebd., S. 83  
259 Vgl. ebd., S. 82  
260 Vgl. ebd., S. 91  
261 Vgl. ebd., S. 95  
262 Vgl. ebd., S. 94  
263 Vgl. ebd., S. 97  
264 Vgl. ebd., S. 96  
265 Vgl. ebd., S.93  
266 Vgl. ebd., S. 91 f  
267 Vgl. ebd., S. 105  
268 Vgl. ebd., S. 105 f  
269 Vgl. ebd., S. 106

	<p>dann aber sehr stimulierend ist und Spaß macht,<sup>270</sup> Songwriter müssen zunächst eine bestimmte Zeit alleine verbringen und Ideen aufzeichnen, um sie anschließend im Austausch mit anderen Menschen zu vollenden<sup>271</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beginnt in der Regel mit dem Text, die Textidee bestimmt die Richtung für die Musik; Während der Text ihn herausfordert, ist das Finden einer passenden Melodie eher eine Freude<sup>272</sup></li> <li>• sind manche seiner besten Songs sehr schnell eingefallen, für andere braucht er Tage oder Wochen, weil er immer wieder versucht sie zu verbessern. Wenn ein Song so 'heraussprudelt', ist das ein sehr schönes Gefühl.<sup>273</sup></li> <li>• Viele Songs hört keiner außer ihm, denn er macht viele Experimente; beim Schreiben denkt er nicht an Kommerz, eigentlich soll es Spaß machen</li> <li>• Schreiben ist schwer, aber wenn er an einem Tag schon etwas geschrieben hat, geht es ihm gut<sup>274</sup></li> <li>• notiert ständig neue Ideen und beginnt neue Songs; versucht, Songs zu beenden, bevor er nicht mehr weiterkommt, aber viele bleiben auch unvollendet bzw. werden erst viel später beendet, wenn ihn die Idee des Songs neu interessiert<sup>275</sup></li> <li>• sieht Selbstzweifel als Hindernis, das man ignorieren müsse. In Phasen, in denen es nicht so fließe, sollte man das akzeptieren und vielleicht etwas anderes machen – andererseits muss man sich auch zusammenreißen und Zeit investieren<sup>276</sup></li> <li>• schreibt manchmal ein Lied und hat den Eindruck, es existierte schon vorher; hat auch schon Lieder geträumt und konnte sich hinterher erinnern<sup>277</sup></li> <li>• trägt stets ein kleines Heft für Ideen bei sich, sinnvoll findet er auch ein Diktiergerät</li> <li>• versucht, regelmäßige Arbeitsgewohnheiten zu entwickeln, um in einen Rhythmus zu kommen</li> <li>• schreibt meist über mehrere Tage an einem Song – zusammen mit anderen Songwritern kann es viel schneller gehen; verwendet alleine stattdessen ein Aufnahmegerät, mit dem er Ideen speichert, um sie am nächsten Tag zu ergänzen<sup>278</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sieht in allen Künsten den Versuch, sich auszudrücken und über sich selbst bewusst zu werden – etwas Besonderes hervorzubringen, den eigenen Erfahrungen einen Sinn zu geben, verstanden zu werden<sup>279</sup></li> <li>• benutzt das Wort Co-Kreativität, denn er schreibt zusammen mit dem Universum,<sup>280</sup> Songwriting hat etwas Magisches oder auch Heiliges und ist in kein Regelwerk pressbar, sondern hat viel mit einem selbst zu tun</li> <li>• hält es für wesentlich, den Zuhörer mit einzubeziehen, um zu kommunizieren<sup>281</sup></li> <li>• betrachtet Ausdauer, Weiterentwicklung, Mut und Beharrlichkeit als entscheidend für Erfolg</li> <li>• zunächst sollte man den Schreibimpuls ehren, außerdem sich ansehen, wie 'die Großen kommunizieren', davon lernen und eigene Grenzen erweitern, Songs überarbeiten und reduzieren; Regeln können kreative Prozesse behindern, zuallererst sollte der Song den Songwriter zufrieden stellen<sup>282</sup></li> </ul>

---

270 Vgl. ebd., S. 110  
271 Vgl. ebd., S. 109  
272 Vgl. ebd., S. 115  
273 Vgl. ebd., S. 114 f  
274 Vgl. ebd., S.109  
275 Vgl. ebd., S. 118  
276 Vgl. ebd., S.119  
277 Vgl. ebd., S.121  
278 Vgl. ebd., S. 123  
279 Vgl. ebd., S. 152  
280 Vgl. ebd., S. 151  
281 Vgl. ebd., S. 153  
282 Vgl. ebd., S. 154

## Wie wird mit Kritik umgegangen?

**Tabelle 3g – Umgang mit Kritik**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nimmt Kritik gerne an, wenn sie selbst nach der Meinung gefragt hat, ansonsten nur, wenn sie sich verstanden fühlt</li> <li>• sieht sich vor allem als selbstkritisch<sup>283</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• denkt manchmal über Kritik nach, manches nimmt er auch ernst<sup>284</sup></li> <li>• mag keine Beschimpfung oder Verrisse und ist dabei etwas nachtragend, aber es gehört halt dazu, wenn man sich öffentlich zeigt</li> <li>• sucht er sich bei seiner Frau, seinem Studioproduzenten oder auch anderen Kollegen und Freunden Kommentare und Meinungen</li> <li>• findet es toll, wenn andere etwas in seinen Liedern entdecken, was er vorher gar nicht so gesehen hat</li> <li>• testet manchmal Lieder, indem er sie an Orten spielt, an denen er sich unbekannt wähnt, und fragt dann auch das Publikum nach seiner Meinung<sup>285</sup></li> <li>• täuscht sich häufig in seinem eigenen Gefühl, ob ein Song gut ankommt<sup>286</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfragt selten Kritik, da ihr die Meinungen zu unterschiedlich sind und sie bei sich bleiben möchte</li> <li>• stellt ihre Lieder meist erst vor, wenn sie schon fertig sind<sup>287</sup></li> <li>• nimmt Kritik an, denkt einen Moment drüber nach, aber ändert nicht unbedingt etwas an ihrem Song<sup>288</sup></li> <li>• hatte früher oft Selbstzweifel und Unsicherheit in Bezug auf die Qualität ihrer Lieder; jetzt ist sie der Meinung, das sie es überzeugend herüberbringen kann, wenn es sie berührt und ihr 100% gefällt<sup>289</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bekommt Feedback von Freunden und Publikum</li> <li>• verändert manchmal ein Lied noch nach mehreren Aufführungen, weil es für die Zuhörer_innen nicht verständlich ist oder es ihm beim Vortrag zu lang erscheint<sup>290</sup></li> <li>• das erste Produkt ist Grundlage für weiteres Arbeiten<sup>291</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist selbst sein schlimmster Kritiker; meistens ist er sich aber auch nicht sicher, ob ein Song gut ist;<sup>292</sup> mit der Erfahrung lässt sich diese Einschätzung lernen</li> <li>• findet Selbstkritik wichtig</li> <li>• hält Geschmack für sehr subjektiv; unterschiedliche Menschen mögen unterschiedliche Songs, man kann nicht nach öffentlicher Anerkennung gehen; Erfolg heißt nicht, dass man gute Songs schreibt</li> <li>• Kritik qualifizierter Leute sollte man sich richtig anhören und überlegen</li> <li>• von destruktiver und unqualifizierter Kritik sollte man sich nicht zu sehr beeinflussen lassen<sup>293</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gibt seinen Workshopteilnehmer_innen nur Feedback, wenn er darum gebeten wird</li> <li>• es hilft nicht weiter, zu wissen, dass jemand etwas nicht mag an einem Song; interessant ist es, zu erfahren, an welcher Stelle man die Zuhörenden 'verloren' habe<sup>294</sup></li> <li>• hörte schon oft, dass er falsch spielen würde; es ist nicht sein Weg, ein großartiger Musiker zu sein<sup>295</sup></li> <li>• spielt seine Lieder bestimmten Menschen vor, um ihre Reaktion zu sehen; dies macht er nicht mehr häufig, da er sich inzwischen gut selbst einschätzen kann und keine Zustimmung sucht</li> <li>• versucht sich selbst auch mit der Intuition zuzuhören; spürt, ob die Leute berührt werden</li> <li>• anfangs ist man häufig zu verliebt in seine eigenen Kreationen, um sie selbstkritisch zu reflektieren; die Entwicklung von Selbsteinschätzung ist ein lebenslanger Prozess<sup>296</sup></li> </ul>

283 Vgl. ebd., S. 31

284 Vgl. ebd., S. 79

285 Vgl. ebd., S. 80

286 Vgl. ebd., S. 81

287 Vgl. ebd., S. 96

288 Vgl. ebd., S. 97

289 Vgl. ebd., S. 96

290 Vgl. ebd., S. 105

291 Vgl. ebd., S. 107

292 Vgl. ebd., S. 117

293 Vgl. ebd., S. 118

294 Vgl. ebd., S. 155

295 Vgl. ebd., S. 158

## Was kennzeichnet das Auftrittsverhalten?

**Tabelle 3h – Auftrittsverhalten**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• versucht, lieber zu früh zum Sound-Check zu kommen, um Zeit zu haben, den Raum zu spüren</li> <li>• entscheidet sich je nach Raum und Technik für den ersten Song</li> <li>• ist sehr aufgeregt, hat Bauchweh und Lampenfieber.</li> <li>• schaut sich Ansagen an, überlegt sich etwas Besonderes für den Abend, versucht sich auszuruhen und sich trotz großer Aufregung zu entspannen; summt, singt das erste Lied, dann fühlt sie sich sicher<sup>297</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• war sehr schüchtern und trat zu Studienzeiten aus Unsicherheit kaum auf<sup>298</sup></li> <li>• überwand seine Selbstzweifel und Schüchternheit mithilfe von 'Trotz &amp; Träume', einer Gruppe kritischer Liedermacher</li> <li>• reizt es, bei gemeinsamen Konzerten der politisch Unkorrekte sein zu können<sup>299</sup></li> <li>• macht vor dem Auftritt einen Spaziergang, geht dabei den Ablauf durch; manchmal telefoniert er auch nur</li> <li>• stellt sich vor neuen Programmen die Spannungsbögen seiner Lieder graphisch vor: die Dynamik, Sprechtempo und Sprechhöhe<sup>300</sup></li> <li>• fielen Ansagen lange schwer<sup>301</sup></li> <li>• singt sich nicht warm, lange Soundchecks machen ihn ungeduldig und müde, er versucht es in zehn Minuten abzuhandeln</li> <li>• gestaltet die Reihenfolge spontan<sup>302</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bereitet sich auf Auftritte vor, indem sie die Songs nochmal durchgeht, sich manchmal einsingt und versucht, 'ganz', also 'auf dem Boden' zu bleiben<sup>303</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• findet es langweilig, Auftritte bis auf den letzten Ton durchzuplanen, aber man müsse Kontrolle haben</li> <li>• singt ungern vom Textblatt; Lieder muss man auswendig können, um sie gut zu interpretieren, manche leben auch erst, wenn sie ein paarmal vor Publikum gespielt wurden<sup>304</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• spielt am Liebsten an Orten, in denen das ganze Umfeld dem Zuhören gewidmet ist, an dem man seiner inneren Stimme, seinem inneren Dialog oder Konflikt oder seiner inneren Freude zuhören kann<sup>305</sup></li> <li>• seine Motivation auf der Bühne zu stehen entspringt dem Wunsch, das Publikum zu berühren, indem er seine Erfahrungen teilt</li> <li>• macht vor Auftritten ein kleines Ritual – er setzt sich hin und versucht, sich 'leer zu machen', sich zu zentrieren; versucht seinen inneren Dialog außerdem durch Tagebuch schreiben und Spazieren gehen zum Verstummen zu bringen</li> <li>• ist es wichtig, mit beiden Beinen fest auf der Bühne zu stehen, den Boden zu spüren</li> <li>• geht es nicht darum, vom Publikum gemocht zu werden; will dem Publikum etwas anbieten, das sie annehmen können, wenn sie wollen<sup>306</sup></li> <li>• denkt beim Singen oft, dass er den Text in die Welt hinausschickt und dieser zurück kommt; dann spürt er, ob die Leute davon berührt wurden<sup>307</sup></li> </ul>

296 Vgl. ebd., S. 156

297 Vgl. ebd., S. 29 f

298 Vgl. ebd., S. 67 f

299 Vgl. ebd., S. 71

300 Vgl. ebd., S. 83

301 Vgl. ebd., S. 74

302 Vgl. ebd., S. 84

303 Vgl. ebd., S. 98

304 Vgl. ebd., S. 121 f

305 Vgl. ebd., S. 150 f

306 Vgl. ebd., S. 159

307 Vgl. ebd., S. 156

#### 4.3.1.4. Musikalische Erfahrungen und Präferenzen

*Welche musikalischen Erfahrungen und Präferenzen werden genannt?*

**Tabelle 4 – Musikalische Erfahrungen und Präferenzen**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist von der traditionellen französischen Chansonwelt geprägt, unter anderem von Brel, Piaf, Barbara und Brassens und Bashung</li> <li>• ihr erstes Vorbild war Jaques Higelin, ein französischer Rocker, den sie als modern, rockig, frech und freier als z.B. Brassens empfand<sup>308</sup></li> <li>• hörte als Jugendliche auch Jazz, Worldmusik, neue und klassische Musik<sup>309</sup></li> <li>• lernte durch ihre Großeltern Musik der 30er Jahre kennen<sup>310</sup></li> <li>• hört alles, was gut geschriebene Texte und Musik hat, so neben Chanson auch Punk, Avantgarde, elektronische Musik, gesampelte Sachen oder Barockmusik</li> <li>• ist nicht durch die Beatles oder Simon &amp; Garfunkel geprägt. Beatles hört sie mehr wegen der Musik als wegen der Texte; französische Texte sind jene gewesen, die sie 'nährten'<sup>311</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hörte alles Mögliche - unter anderem Bach, Schubert, Cohen, Degenhardt und Dylan</li> <li>• kann mit Jazz nichts anfangen, dies war für ihn die Musik der älteren Generation<sup>312</sup></li> <li>• an Kollegen begeistert ihn, wenn sie auf der Bühne lebendig sind und die Fähigkeit haben, jede Facette und Stimmung auszuleben</li> <li>• fesselt es, wenn die Musiker_innen eine klare Vorstellung davon haben, was sie erzählen wollen und warum, wenn es nicht nur um eine Art ästhetisches Spiel geht, sondern eine eigene Philosophie dahinter steht</li> <li>• begeistern Menschen mit einer großen Ausstrahlung auf der Bühne, wie Konstantin Wecker und Hermann van Veen<sup>313</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wurde unter anderem durch Konstantin Wecker, André Heller, Carol King, Herbert Grönemeyer und Tom Waits geprägt</li> <li>• fasziniert die 'komische Ecke'</li> <li>• kommt es bei ihren Liedern auf das Melodiöse an, darauf, dass ein nachdrücklicher Klang entsteht und ein Gefühl ausgedrückt wird<sup>314</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist von Otto Reutter geprägt, den er als Kind auf dem Trichter-Grammophon hörte, später vor allem durch amerikanische Singer-Songwriter<sup>315</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hat breitgefächerte musikalische Erfahrungen, hörte in seiner Kindheit zu Hause Radio und Platten</li> <li>• seine Eltern liebten Broadway Musicals und besaßen alle Platten von den Rodgers and Hammerstein Musicals; sein Vater mochte Jazz, die Kinder hatten viele Platten mit klassischer Musik und Folk, u.a. Woody Guthrie</li> <li>• besuchte mit seinen Eltern Leonhard Bernsteins berühmte Konzertserie für Kinder, die ihn sehr beeindruckte<sup>316</sup></li> <li>• liebte mit elf und zwölf Jahren die Rock'n'Roll-Songs, die er im Radio hörte<sup>317</sup></li> <li>• beeinflussten die Beatles, die er bis heute liebt, speziell ihre frühen Songs</li> <li>• hörte im Radio viel Soulmusik</li> <li>• später interessierte er sich für Folk; ihn beeinflusste ein englischer Gitarrist namens Bert Jansch, dessen Lieder, gepickt und gesungen, ihn beeindruckten. Er traf ihn auch auf einer Tour durch Deutschland, diese persönliche Begegnung mit einem seiner „Helden“ löste ein „großartiges Gefühl“ aus<sup>318</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Freude an der Musik entspringt dem frühen Umgang mit guter Musik</li> <li>• seine Haupteinflussquellen variierten, an erster Stelle erwähnt er die Beatles, außerdem den frühen</li> </ul>

308 Vgl. ebd., S. 22

309 Vgl. Anhang B 1

310 Vgl. Nentwich, S. 23

311 Vgl. ebd., S. 22

312 Vgl. ebd., S. 68 f

313 Vgl. ebd., S. 87

314 Vgl. ebd., S. 92

315 Vgl. ebd., S. 105

316 Vgl. ebd., S. 110

317 Vgl. ebd., S. 111

318 Vgl. ebd., S. 113 f

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elton John</li> <li>• bevorzugt gut geschriebene Songs aus dem Bereich Pop, Rock, Folk und Country<sup>319</sup></li> </ul>
--	--

#### 4.3.1.5. Psychische Grundstruktur

*Welche Aussagen lassen Annahmen zur psychischen Grundstruktur zu?*

**Tabelle 5 – Annahmen zur psychischen Grundstruktur**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• war in ihrem Kopf immer Musikerin, wenngleich sie jahrelang keine Musik machte<sup>320</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wurde durch Selbstzweifel und Schüchternheit behindert; dachte, er könne 'so was' nicht überzeugend herüber bringen und fühlte sich oft darin bestätigt<sup>321</sup></li> <li>• Sinnkrise und Erfolgsdruck führten bei ihm zu Schreibblockaden<sup>322</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist ein neugieriger Mensch und wollte schon als Kind alles wissen</li> <li>• lehnt den Begriff 'Vorbild' ab, da sie keine Kopie sein möchte<sup>323</sup></li> <li>• bezeichnet sich als sehr interessierten Menschen, der sich viel Gedanken macht, sich aber auch gerne mit seiner Traumwelt beschäftigt<sup>324</sup></li> <li>• spielte stundenlang Klavier und wurde von ihren Eltern eher gebremst als gedrängt<sup>325</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>„Es ist gesünder zu denken, ich werde nicht subventioniert, (...) ich muss für alles, was ich bekomme, sehr hart arbeiten und kämpfen.“<sup>326</sup></i></li> <li>• <i>„Wenn du gut bist, findest du Leute, die dir helfen, warte nicht bis jemand dich aufbaut, (...) bau dich selber auf!“<sup>327</sup></i></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schreibt Lieder, da er das Bedürfnis hat sich selbst auszudrücken, in erster Linie aufgrund der Erfahrung von häuslicher Gewalt in seiner frühen Kindheit. Seine wichtigste Erfahrung war es, vor sechs Jahren (2009, Anm. d. A.) Vater zu werden<sup>328</sup></li> <li>• Songwriting hat etwas Magisches oder auch Heiliges und viel mit einem selbst zu tun,<sup>329</sup> er selbst schreibt zusammen mit dem Universum<sup>330</sup></li> </ul>

319 Vgl. Anhang B 3

320 Vgl. ebd., S. 24

321 Vgl. ebd., S. 70 f

322 Vgl. ebd., S. 77 f

323 Vgl. ebd., S. 91

324 Vgl. ebd., S. 93

325 Vgl. ebd., S. 92

326 Ebd., S. 124

327 Ebd., S. 125

328 Vgl. Anhang B 3

329 Vgl. ebd., S. 153

330 Vgl. ebd., S. 151

#### 4.3.1.6. Objektive Lebensbedingungen

*Wurde eine formale (nicht-musikalische) Ausbildung durchlaufen?*

**Tabelle 6 – Formale Ausbildung**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• begann ein Architekturstudium, wobei sie viele Gemeinsamkeiten von Architektur und Musik feststellte<sup>331</sup></li> </ul>
M M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• studierte Germanistik, Politikwissenschaft und Philosophie<sup>332</sup> und schrieb eine Doktorarbeit<sup>333</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• studierte Gesang und Schauspiel an der Musikhochschule Dresden<sup>334</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• studierte zunächst an der Sorbonne in Paris, anschließend Germanistik und Philosophie an der Freien Universität Berlin<sup>335</sup></li> </ul>
TC	?
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• studierte für zwei Jahre Marketing an einer Universität<sup>336</sup></li> </ul>

#### 4.3.2. Interaktionsebene

*Welche musikalischen Aktivitäten fanden innerhalb der Familie statt?*

**Tabelle 7a – Musikalische Aktivitäten innerhalb der Familie**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• es wurden populäre Lieder gesungen und viel Musik gehört</li> <li>• ihre Mutter spielte Klavier (ein bisschen falsch, aber mit Kraft und Lust), ihr Vater Pauke und Trompete<sup>337</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Opa verfasste zusammen mit ihm ein wöchentliches ‚Extrablatt‘ mit Witzen, Geschichten usw. für die Familie<sup>338</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Vater war als Schlagzeuger und Trompeter unterwegs, anstatt seinen gelernten Beruf auszuüben; ihre Mutter sang sehr gut, tat dies aber nicht beruflich<sup>339</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Vater sang zu Hause immer mit den Platten mit; seine Eltern liebten Broadway Musicals, sein Vater außerdem Jazz<sup>340</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Mutter spielte Klavier für ihn und seinen Bruder, als sie Kinder waren<sup>341</sup></li> </ul>

331 Vgl. ebd., S. 24

332 Vgl. ebd., S. 72

333 Vgl. ebd., S. 76

334 Vgl. ebd., S. 89

335 Vgl. ebd., S. 103 f

336 Vgl. Anhang B 3

337 Vgl. Nentwich, S. 23

338 Vgl. Anhang B 2

339 Vgl. Nentwich, S. 92

340 Vgl. ebd., S. 110

341 Vgl. Anhang B 3

*Wie ist die Einstellung der Familie in Bezug auf die musikalische Aktivität der Musiker\_in?*

**Tabelle 7b – Einstellung der Familie in Bezug auf die musikalische Aktivität der Musiker\_in**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unsicherer' Berufswunsch löste starke Ängste aus (CD begründet dies mit Kriegserfahrungen)<sup>342</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vorbehaltlose Unterstützung seines Vaters, der sich als Sohn zweier Schauspieler_innen fürchtete, freiberuflich tätig zu werden und Bibliothekar wurde</li> <li>• seine Mutter war sehr kreativ, dachte aber, es sei eine brotlose Kunst<sup>343</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wurde von ihren Eltern nie zum Üben oder Spielen gedrängt, höchstens gestoppt<sup>344</sup></li> <li>• ihre Verwandten orientieren sich am Fernsehprogramm und halten MS' Musik für erfolglos<sup>345</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Vater war erstaunt über die ersten selbst erlernten Melodien<sup>346</sup></li> <li>• wurde von seinen Eltern immer unterstützt, sie kauften ihm seine E-Gitarre<sup>347</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• seine Familie hatte eine ambivalente Einstellung gegenüber seinen musikalischen Aktivitäten; sie betrachteten diese als Hobby<sup>348</sup></li> </ul>

*Gab es musikalische Interaktion im Freundeskreis / in der Gleichaltrigengruppe?*

**Tabelle 7c – Musikalische Interaktion im Freundeskreis / in der Gleichaltrigengruppe**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bekam ein Akkordeon geschenkt und spielte für Freunde<sup>349</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gründete während des Studiums mit einem Freund eine Literaturgruppe</li> <li>• war mit Mitte Zwanzig Teil der Gruppe 'Trotz und Träume'<sup>350</sup></li> </ul>
MS	?
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gründete mit Freunden eine Band, in der sie einfache Songs coverten, hatte an der High School eine Rock'n'Roll-Band<sup>351</sup></li> <li>• spielte im College zusammen mit zwei anderen Jungen; sie lernten gegenseitig ihre Songs<sup>352</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein engster Freundeskreis bestand ab dem Alter von 14 Jahren aus Freunden mit musikalischen Neigungen<sup>353</sup></li> </ul>

342 Vgl. Nentwich, S. 15

343 Vgl. ebd., S. 69

344 Vgl. ebd., S. 92

345 Vgl. ebd., S. 98

346 Vgl. ebd., S. 110

347 Vgl. ebd., S. 114

348 Vgl. Anhang B 3

349 Vgl. Nentwich, S. 17

350 Vgl. ebd., S. 71 f

351 Vgl. ebd., S. 112

352 Vgl. ebd., S. 114

353 Vgl. Anhang B 3

*Gab es eine Interaktion in freien (Musik-)Gruppen? (z.B. Songwerkstätten, Literaturgruppen, Bands)*

**Tabelle 7d – Interaktion in freien (Musik-)Gruppen**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>diente die von Harald Pilar von Pilchau initiierte Berliner Songwerkstatt zum Ideenaustausch<sup>354</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>gründete mit einem Studienfreund eine Literaturgruppe, in der sie sich gegenseitig vorlasen und diskutierten<sup>355</sup></li> <li>war Teil einer Gruppe von vier bis fünf Liedermacher_innen, 'Trotz und Träume'<sup>356</sup></li> </ul>
MS	?
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>gründete mit Freunden eine Band, in der sie einfache Songs coverten, an der High School hatte er eine Rock'n'Roll-Band, für die er selbst erste Lieder schrieb.<sup>357</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>besuchte ab dem Alter von 16 Jahren Songwriting-Workshops<sup>358</sup></li> </ul>

*Wurde Instrumentalunterricht genommen? Wenn ja, in welchem Rahmen?*

**Tabelle 7e – Instrumentalunterricht**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt privaten Klavierunterricht etwa im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren und mit fünfundzwanzig Gesangsunterricht<sup>359</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>nahm mit zehn Jahren Blockflötenunterricht, später beim selben Lehrer Klavierunterricht<sup>360</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt als Kind dreimal wöchentlich Klavierunterricht an der Musikschule<sup>361</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt eine solide Klavierausbildung inklusive Musiktheorie, lernte Noten lesen und schreiben<sup>362</sup></li> </ul>
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt in der Schule mit neun oder zehn Jahren Klarinettenunterricht, später auch Klavierunterricht<sup>363</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>erhielt keinen Instrumentalunterricht<sup>364</sup></li> </ul>

354 Vgl. ebd., S. 28

355 Vgl. ebd., S. 72

356 Vgl. ebd., S. 71

357 Vgl. ebd., S. 112

358 Vgl. Anhang B 3

359 Vgl. Nentwich, S. 22 f

360 Vgl. Anhang B 2

361 Vgl. ebd., S. 92

362 Vgl. ebd., S. 104 f

363 Vgl. ebd., S. 110

364 Vgl. ebd., S. 158

### 4.3.3. Organisations- und Institutionsebene

*Welche Rolle spielten organisierte Sozialisationsinstanzen (wie Kindergärten, Schule, Hochschule oder sozialpädagogische Institutionen usw.) für die musikalische Entwicklung?*

**Tabelle 8 – Rolle organisierter Sozialisationsinstanzen**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hörte in der Schule Chansons, mochte das gemeinsame Singen nicht</li> <li>• der 'Aufseher' war ein junger Student, der Chansons liebte und ihr die erste Platte lieh<sup>365</sup></li> <li>• begann ein Architekturstudium, wobei sie viele Gemeinsamkeiten von Architektur und Musik feststellte<sup>366</sup></li> </ul>
MM	?
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hatte ihren ersten Auftritt etwa in der 8. Klasse mit Kabarett und Gesang in einer Schulaufführung für Tourist_innen<sup>367</sup></li> <li>• erhielt Instrumentalunterricht an der Musikschule</li> <li>• studierte Gesang und Schauspiel an der Musikhochschule Dresden; machte außerdem einen Abschluss als Schauspielerin an der ZBF Hamburg<sup>368</sup></li> </ul>
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erhielt in der Schule mit neun oder zehn Jahren Klarinettenunterricht, später auch Klavierunterricht<sup>369</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wurde durch die Choraktivitäten in der öffentlichen Schule beeinflusst und zum Singen ermutigt<sup>370</sup></li> </ul>

*Welche Rolle spielten soziale Organisationen (wie öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Instanzen sozialer Kontrolle, Massenmedien usw.) für die musikalische Entwicklung?*

**Tabelle 9 – Rolle sozialer Organisationen**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliotheken und vor allem Mediotheken waren sehr wichtige Quellen für Literatur und Medien, CD lieh sich acht bis 10 Schallplatten wöchentlich aus</li> <li>• andere Massenmedien (Radio, Fernsehen) waren ziemlich irrelevant für das Musikhören<sup>371</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sang im Kirchenchor<sup>372</sup></li> <li>• wurde in eine Jugendgruppe der evangelischen Kirche von etwas älteren Jungen angeleitet, die ihn in die damals avantgardistische linke Ideologie einführten und gleichzeitig in das Liedgut der Tramps, also internationale Fahrtenlieder und moderne Politsongs (u.a. Seeger, Baez, Dylan, Brassens, Theodorakis, Degenhardt)</li> <li>• Massenmedien wurden später bedeutsam für die professionelle Arbeit, u.a. als Honorarzahler, Auftraggeber (Radioessays usw.) und Werbeinstrument (Presse)<sup>373</sup></li> </ul>
MS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gastrollen beim Fernsehen, Moderationstätigkeit fürs Radio<sup>374</sup></li> </ul>
UR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hörte als Kind Schallplatte,<sup>375</sup> nahm an Proben zur Südwestfunk-Sendung 'Talentschuppen' teil, wobei ihm ein Schallplattenvertrag angeboten wurde<sup>376</sup></li> </ul>

365 Vgl. Anhang B 1  
 366 Vgl. Nentwich., S. 24  
 367 Vgl. ebd., S. 92  
 368 Vgl. ebd., S. 89 f  
 369 Vgl. ebd., S. 110  
 370 Vgl. Anhang B 3  
 371 Vgl. Anhang B 1  
 372 Vgl. Nentwich., S. 68  
 373 Vgl. Anhang B 2  
 374 Vgl. Nentwich, S. 90  
 375 Vgl. ebd., S. 105  
 376 Vgl. ebd., S. 104

TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hörte Musik im Radio<sup>377</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sein Wunsch als junger Mensch, das Schreiben von Hit-Songs zu verfolgen, wurde durch Massenmedien wie 'Hit Radio' und Musikjournalismus wie das 'Rolling Stone Magazine' beeinflusst<sup>378</sup></li> </ul>

#### 4.3.4. Gesellschaftsebene

*Inwiefern beeinflusste die ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft die Entwicklung als Liedermacher\_in?*

**Tabelle 10 – Beeinflussung durch die Struktur der Gesellschaft**

CD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stammt aus einem 'kleinen biederem Vorort von Paris, Viry-Chatillon, wo man schnell durch zu viel Liebe und Aufmerksamkeit erstickt'; der Liedermacher-Beruf verkörperte für sie das Bild von Freiheit<sup>379</sup></li> <li>• in der regionalen Musikszene stieß sie durch ein Programmheft auf die Möglichkeit, in Pariser Kneipen aufzutreten</li> <li>• knüpfte in Berlin Kontakte zur Kleinkunstszene und begleitete eine Sängerin bzw. später sich selbst; durch das Verteilen von Flyern ergaben sich Kontakte zu Veranstaltern<sup>380</sup></li> </ul>
MM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreibt die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels auf den Beruf der / des Liedermachenden: Möglichkeiten und Bedingungen des Aufnehmens wie auch die Vervielfältigungs- und medialen Verbreitungsmöglichkeiten haben sich stark verändert. Die technischen Möglichkeiten sind „vermasst“ worden; auf der einen Seite sind sie viel billiger, sprich zugänglicher, auf der anderen Seite ist die Gewinnspanne der Verwertung extrem gesunken</li> <li>• sagt eine Nivellierung des technischen Standards nach unten voraus und fragt sich nach den Auswirkungen auf die Hörgewohnheiten der kommenden Generation<sup>381</sup></li> </ul>
MS	?
UR	?
TC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traf den englischen Gitarristen Bert Jansch, der ihn beeinflusste, auf einer Tour; diese persönliche Begegnung mit „einem seiner Helden“ hatte für ihn große Bedeutung<sup>382</sup></li> </ul>
BP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sah seinen einzigen Platz, in die amerikanische Gesellschaft zu 'passen', als musikalischer Künstler bzw. Singer-Songwriter; dies sage ebenso viel über seine persönliche Natur aus wie auch über die Möglichkeiten, die durch die Gesellschaft geboten wurden<sup>383</sup></li> </ul>

---

377 Vgl. ebd., S. 113  
378 Vgl. Anhang B 3  
379 Vgl. ebd., S. 15 f  
380 Vgl. ebd., S. 17 f  
381 Vgl. Anhang B 2  
382 Vgl. Nentwich, S. 114  
383 Vgl. Anhang B 3

#### 4.4. Vergleich der Lernbiografien

Durch den folgenden Vergleich der Lernbiografien sollen spezifische Besonderheiten der Lernbiografien herausgearbeitet werden. Allen Biographien lassen sich diverse **musikalische Aktivitäten** entnehmen; spätestens im Jugendalter wurde ein Instrument gespielt. Dabei spielten fast alle befragten Musiker\_innen Klavier, BP stattdessen Bass und Gitarre. TC spielte außerdem Klarinette und Gitarre, MM spielte Blockflöte und sang im Chor. Das Instrumentalspiel konzentriert sich somit auf die typischen Begleitinstrumente Klavier und Gitarre. Die Unterbrechung des Instrumentalspiels im Alter zwischen 13 und 24 Jahren unterscheidet CD von den anderen Musiker\_innen. Eine durchgängige Gemeinsamkeit ist die Bedeutung des Musikhörens, welches von allen Musiker\_innen häufig praktiziert wurde. Von fast allen Musiker\_innen werden außerdem Schreibaktivitäten benannt. Dazu gehört gehäuft das Schreiben von Gedichten und Tagebüchern. Das Alter, in dem erste Lieder geschrieben wurden, liegt tendenziell im Jugendalter (BP, MM, TC); MS schrieb ihre ersten Lieder schon als Kind, CD mit 24 Jahren. Erste Auftritte fanden bei CD und MM während des Studiums statt, bei MS und BP im Jugendalter. Als sonstige musikalische Aktivitäten werden das Aufnehmen, das Auswendiglernen und das Beobachten genannt.<sup>384</sup>

Es werden vorwiegend autodidaktische und informelle **musikalische Lernprozesse** beschrieben. Instrumentalfähigkeiten wurden teilweise durch Unterricht (CD, MM, MS, UR, TC), teilweise autodidaktisch erlernt (TC, BP), u.a. durch Hören und Nachspielen. Gesangsunterricht spielt keine wesentliche Rolle – lediglich bei MS, die Gesang studierte, ist eine langfristige und kontinuierliche Gesangsausbildung anzunehmen. MM wurde in seinem autodidaktischen Gesangslernprozess durch eigene Klangvorstellungen, den Austausch mit Kolleg\_innen sowie die Auftrittspraxis gefordert, CD integrierte im Unterricht gelernte Übungen in ihr autodidaktisches Lernen. Kompositionsunterricht hingegen spielt gar keine Rolle. Das Liederschreiben wird als 'learning by doing' bezeichnet – als wesentliches Lernmedium wird das Musikhören betont (CD, MS, UR, BP). Weitere genannte Lernaktivitäten und -wege sind das Beobachten anderer Songwriter\_innen, die Beschäftigung mit ihren Liedtexten, das Auswendiglernen von Texten, das Lesen, das Erforschen, wie andere gearbeitet haben sowie die eigene Herausforderung durch höhere Ansprüche. Das Schreiben im Allgemeinen wird durch die Beschäftigung mit verschiedenen Ästhetiken anderer Menschen (MM) sowie durch Bücher und Schreibübungen (CD) gelernt. Inspirationsquellen stellen verschiedene Liedformen (CD) und Vorbilder (TC) dar. Das Auftreten wird durch die Praxis (CD, MM) sowie Vorbilder (MM)

---

<sup>384</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.1., Tabelle 1a - 1d

weiterentwickelt. Selbstzweifel und Schüchternheit überwand MM mit Hilfe seiner Liedermachergruppe.<sup>385</sup>

In Bezug auf **musikalischen Einstellungen und Verhaltensweisen** lässt sich vielfach eine ambivalente **Einstellung gegenüber musikalischen Aktivitäten** vernehmen. Eine Tendenz stellt die Ablehnung des Notenlesens und das bevorzugte Spielen nach Gehör dar. MMs explizites Interesse für Musiktheorie bildet die Ausnahme. Die Beschäftigung mit selbstgewählten Aktivitäten wird von den Musiker\_innen bevorzugt. So wird das 'Üben' tendenziell angeblich nicht gemocht, jedoch zahlreiche intrinsisch motivierte Aktivitäten durchgeführt, so die selbstinitiierte Suche nach Melodien oder passenden Wörtern. Solche Aktivitäten wurden teilweise ohne äußere Aufmerksamkeit oder Kenntnisnahme vollzogen. Wenn hierbei durch Wiederholung unsichere Lernstrukturen stabilisiert werden, lassen sich selbige Aktivitäten aus Sicht der Autorin dieser Arbeit als 'autodidaktisches Üben' bezeichnen.<sup>386</sup>

In den Interviews mit CD, MM, MS und BP werden **Entscheidungen für musikalische Aktivitäten** benannt. Diese beschreiben MM und BP<sup>387</sup> als einen Wendepunkt im Alter von etwa 32 Jahren. MS traf schon im Alter von vier Jahren selbst die Entscheidung, Klavier spielen zu wollen; CD wusste im Alter von dreizehn Jahren, dass sie A.C.I. werden wolle. Mindestens im Falle von MM und CD wird eine Entscheidung gegen andere Sicherheiten (Studium bzw. Ausbildungsvertrag) getroffen. CD und BP erwähnen Vorbilder, die sie zu ihrer Entscheidung bewegten.<sup>388</sup>

Abgesehen von BP erhielten alle Befragten Instrumentalunterricht. **Urteile zum Unterricht** fallen durchweg positiv aus. Einen wichtigen Faktor spielt für CD, MM und MS dabei die Beziehung zu bzw. die Interaktion mit dem/der Lehrer\_in. Dennoch brachen CD und TC den Unterricht ab; CD hatte keine Lust auf das Notenlesen, der spätere Gesangsunterricht war ihr zu technisch und ihr fehlte die Disziplin. TC wollte Rock'n'Roll lernen, was ihm im Unterricht nicht erlernbar schien. MS ist die einzige der Befragten, die eine formale Musikausbildung bis hin zum Hochschulabschluss durchlief. Teilweise wurde der Unterricht von den Lernenden beeinflusst und mitgestaltet. BP bezeichnet als seine eigentlichen Lehrer die Beatles – hierbei handelt es sich also nicht um Musikunterricht im engeren Sinne, sondern um eine von den Beatles erfüllte Vorbildfunktion, die ihn zum autodidaktischen Lernen anregte.<sup>389</sup>

Hinsichtlich der **Einstellung zu Lernprozessen** wird mehrfach erwähnt, dass das Songwriting nur teilweise erlernbar sei. Dennoch werden Handwerkszeug, Technik und Arbeit durchgängig

---

385 Vgl. Kapitel 4.3.1.2. , Tabelle 2

386 Vgl. Kapitel 4.3.1.3. , Tabelle 3a

387 Laut Facebook-Profil ist Brett Perkins 1952 geboren.

388 Vgl. Kapitel 4.3.1.3. , Tabelle 3b

389 Vgl. Kapitel 4.3.1.3. , Tabelle 3a

als notwendig bezeichnet. Für den Lernprozess wird das Zuhören und besonders das Auftreten als wichtiger erachtet als Bücher, Unterricht oder Kurse. Lernen bezieht sich dabei nicht nur auf das instrumentale, kompositorische oder textdichterische Üben; ebenso wichtig scheint die Befassung mit der eigenen Persönlichkeit sowie die Aufmerksamkeit gegenüber der Umwelt. So erwähnt MS die Notwendigkeit, an sich selbst zu glauben, sich selbst treu zu bleiben und die eigene Identität zu finden. Nicht erlernbar wähnt CD die Kraft, durchzuhalten in Zeiten von Zweifel und Unsicherheit; außerdem seien Mut und Lebenserfahrung notwendig.<sup>390</sup>

Das Verständnis von '**Kreativität**' zeigt sich sehr vielfältig. MM und MS nennen Neugierde, Eingreifen bzw. Bewegung und Inspiration. Bei CD, TC und BP geht es darum, eine Verbindung herzustellen: Zwischen Aktualität und Vergangenheit (CD), aus schon existierenden Elementen etwas neues schaffend (TC) bzw. „*das anzuzapfen, was immer da ist*“<sup>391</sup> (BP). Bei BP kommt hier eine spirituelle Haltung zum Ausdruck, die ihn teilweise für sein/ihr Schaffen verantwortlich sieht, denn er „*schreibe zusammen mit dem Universum*“.<sup>392</sup> In Bezug auf den Schaffensprozess bedeutet Kreativität für UR häufig zu warten, bis ihm etwas einfällt; wichtig sei es, erst mal anzufangen. Für BP können Regeln eine Behinderung der Kreativität darstellen.<sup>393</sup>

Hinsichtlich der **Einstellung zum Komponieren und dem Kompositionsverhalten** stellt sich die Frage nach der Motivation, Lieder zu schreiben. Hier werden der eigene Ausdruck, die Verarbeitung von Emotionen, das Festhalten von Momenten und die Auseinandersetzung mit Problemen erwähnt. Themen entstehen durch persönliche Interessen, Gedanken, Gefühle und Erlebnisse; UR denkt sich am liebsten Geschichten aus, CD betont die ursprüngliche Funktion des Liedes, Geschichten weiterzutragen.

MM bezeichnet das Liederschreiben als eine Art Entdeckungsreise. TC nennt es einen Kampf: Oft sei es schwierig, den Prozess in Gang zu bringen; dieser sei dann sehr stimulierend und mache Spaß. Manche Lieder brauchten Wochen. Andere „sprudelten“ heraus, er habe auch schon Lieder geträumt. Auch BP nennt Songwriting etwas „Magisches“; Regeln können die Prozesse behindern. Gleichzeitig beschreiben TC, BP und UR das Schreiben auch als einen Arbeitsprozess - Ausdauer, Weiterentwicklung, Mut und Beharrlichkeit seien entscheidend für Erfolg.

MS und TC haben stets Schreibmaterial dabei, UR skizziert Ideen in Ringbüchern oder auf Diktierkassetten. Während MS zu verschiedenen Orten und Zeiten, am liebsten aber im Zug arbeitet, versucht TC regelmäßige Arbeitsgewohnheiten zu entwickeln, um in einen Rhythmus zu kommen. Tendenziell wird mit den Texten begonnen und das Geschriebene anschließend

---

390 Vgl. Kapitel 4.3.1.3., Tabelle 3d

391 Vgl. Nentwich, S. 151

392 Vgl. Nentwich, S. 151

393 Vgl. Kapitel 4.3.1.3., Tabelle 3e

vertont (UR, TC). Dabei fällt das Vertonen teilweise leichter als das Texten (TC). Einfälle und Ideen werden ständig gesammelt (TC, UR, MS), UR kommt beim Schreiben oft von einem Einfall zum nächsten. Teilweise werden Liedanfänge nicht zu Ende geführt (TC, MS). Bei Schreibblockaden wird Abstand genommen (MS), diese akzeptiert, aber auch Zeit investiert, Selbstzweifel als Hindernis betrachtet und ignoriert (TC). TC rät zum Co-Writing mit anderen Songwritern.

CD achtet beim Schreiben auf den Klang der Wörter und arbeitet an Zweideutigkeiten, Wortspielen und Assoziationen. MS sieht es als Herausforderung, in der Aussage einfach zu bleiben, ohne kitschig zu werden und hat Spaß daran, Metaphern und Vergleiche zu finden, ohne moralisch zu werden. Die Melodie soll einen nachdrücklichen Klang evozieren und ein Gefühl ausdrücken. MM und BP haben beim Schreiben das Publikum im Hinterkopf und versuchen, dieses in Gedanken mit einzubeziehen, TC hingegen schreibt viele Songs, die keiner außer ihm hört.<sup>394</sup>

**Kritik**, Feedback, Kommentare oder Meinungen werden von Freund\_innen und Publikum (UR, MM) sowie Studioproduzent\_innen, Kolleg\_innen und Ehepartnerin (MM) erfragt. MS erfragt selten Kritik und stellt ihre Lieder meist erst vor, wenn sie fertig sind; BP spielt nur noch selten bestimmten Menschen seine Lieder vor, um ihre Reaktion zu erleben. Für TC und UR ist Feedback ein Bestandteil ihres Schreibprozesses. MM denkt manchmal über Kritik nach und nimmt manches auch ernst; es freut ihn, wenn andere etwas ihm verborgenes in seinen Liedern entdecken. CD nimmt Kritik nur an, wenn sie danach gefragt hat oder sich verstanden fühlt; MS nimmt Kritik an, verändert deshalb aber nicht unbedingt ihr Lied. TC betont, dass Geschmack sehr subjektiv sei und warnt vor destruktiver und unqualifizierter Kritik. BP hält es für sinnlos zu wissen, dass jemand etwas nicht mag an einem Song, stattdessen sei interessant zu erfahren, an welcher Stelle man den Zuhörer 'verliere'. Oft wurde ihm gesagt, dass er falsch spiele – darüber lacht er im Interview und betont, dass dies nicht seine Priorität sei. CD, MS, TC und BP zeigen somit ihre Unabhängigkeit von den Maßstäben und Urteilen anderer.

Selbstkritik ist für viele ein wichtiger Maßstab. CD und TC bezeichnen sich als selbstkritisch. TC ist sich oft unsicher in seinem Urteil. MM täusche sich häufig in seinem Gefühl, ob ein Song gut ankomme. Mit der Erfahrung lasse sich Selbsteinschätzung lernen (TC, BP). MS und BP beschreiben diesbezüglich eine Entwicklung: MS's Kriterium ist inzwischen, dass sie etwas berühren und ihr selbst absolut gefallen muss, damit sie es überzeugend herüber bringen kann. BP kann sich mittlerweile gut selber einschätzen und sucht keine Zustimmung.<sup>395</sup>

Zur Vorbereitung auf **Auftritte** geht MS ihre Lieder durch und sucht Kontakt zum Boden,

---

<sup>394</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.3., Tabelle 3f

<sup>395</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.3., Tabelle 3g

manchmal singt sie sich ein. MM macht Spaziergänge, geht den Ablauf durch, stellt sich bei neuen Programmen die Spannungsbögen der Lieder graphisch vor – manchmal telefoniert er auch einfach. CD ist sehr aufgeregt - sie schaut sich die Ansagen an und überlegt sich etwas Besonderes für den Abend, versucht sich auszuruhen und zu entspannen, summt und singt das erste Lied, dann fühlt sie sich sicher. BP macht ein kleines Ritual, um sich zu zentrieren. CD versucht, sehr pünktlich zum Sound-Check zu kommen, um Zeit zu haben den Raum zu spüren, MM hingegen versucht dies kurz abzuhandeln, er singt sich auch nicht ein. CD wählt das erste Lied je nach Raum und Technik; MM gestaltet die Reihenfolge seiner Stücke spontan. Auch TC findet es langweilig, Auftritte komplett durchzuplanen – man müsse aber die Kontrolle haben und Lieder auswendig singen, um sie gut interpretieren zu können. MM und BP begeben sich bewusst in eine Situation, in der sie ggf. provozieren: MM reizt es, bei Konzerten der politisch Unkorrekte sein zu können; BP geht es darum, dem Publikum etwas anzubieten, nicht aber darum, gemocht zu werden. Es ist ihm eine Ehre, auf der Bühne zu stehen; am Liebsten spielt er in einem Umfeld, das ausschließlich dem Zuhören gewidmet ist.<sup>396</sup>

Die **musikalischen Erfahrungen** sind durch Hörerfahrungen geprägt. Dabei sind die Quellen bei CD, MM und TC sehr breit gefächert; hierzu gehören u.a. französischer Chanson und Liedermachermusik, Punk, elektronische Musik, klassische Musik, Avantgarde, Musicals, Folk und Rock. MS, UR und BP erwähnen hingegen Stilrichtungen, die in Richtung der eigenen künstlerischen Aktivität weisen. BP's **musikalische Präferenz** sind Pop-, Rock-, Folk- und Countrymusik. CD bevorzugt die Texte französischer Chansonniers, insbesondere den rockigen Jaques Higelin; MS fasziniert die 'komische Ecke'; TC liebte Rock'n'Roll, später die Beatles und Folkmusik. MM begeistert es, wenn Musiker\_innen auf der Bühne lebendig sind und jede Facette und Stimmung ausleben, eine große Ausstrahlung und eine klare Vorstellung davon haben, was sie mit ihrer Erzählung erreichen wollen.<sup>397</sup>

In der **psychischen Grundstruktur**, auf die hier lediglich anlässlich einzelner Aussagen vage und hypothetische Rückschlüsse gezogen werden kann, sind keine offensichtlichen Überschneidungen zu finden'. CDs frühe Entscheidung, Musikerin zu werden, obgleich sie anschließend jahrelang keine Musik machte, zeugt von einem starken Willen und Vertrauen; MS bezeichnet sich als neugierigen, interessierten und verträumten Menschen. MM erwähnt häufig Selbstzweifel und Schüchternheit, die ihn behinderten; TC's Aussagen zeugen von einer 'Arbeits- und Kampfmoral', BP's hingegen von Spiritualität und Ausdrucksbedürfnis.<sup>398</sup>

Mindestens fünf der sechs Musiker\_innen begannen eine formale akademische **Ausbildung**. Bei MS handelt es sich dabei um die Musik- und Schauspielausbildung. CD betont die Verbindung

<sup>396</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.3., Tabelle 3h

<sup>397</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.4., Tabelle 4

<sup>398</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.5., Tabelle 5

ihres Architekturstudiums zur Musik, welches sie abbrach, um Musik zu machen, zur selbigen. MM und UR erlangten einen geisteswissenschaftlichen Hochschulabschluss, BP studierte Marketing.<sup>399</sup>

CD, MS, TC und BP erwähnen **musikalische Aktivitäten ihrer Eltern**, besonders häufig wird das Singen der Eltern genannt. Es handelte sich größtenteils um Hobbyaktivitäten. MM nennt die schriftstellerischen Aktivitäten mit seinem Opa.<sup>400</sup> MS und TC erhielten große Unterstützung von ihren Eltern; MM wurde sehr von seinem Vater unterstützt, der selbst aus Angst vor der Freiberuflichkeit Bibliothekar geworden war. MMs Mutter hielt Kunst für brotlos; in CDs Familie löste ihr Berufswunsch große Ängste aus. Auch BPs Familie dachte ambivalent über seine musikalischen Aktivitäten, die sie als Hobby betrachtete.<sup>401</sup> **Musikalische Interaktion im Freundeskreis** wird von CD, MM, TC und BP erwähnt; dazu gehört das Spielen für Freunde (CD), das Gründen einer Literaturgruppe (MM) sowie von Bands, in denen selbstgeschriebene Lieder ausgetauscht werden (TC).<sup>402</sup> Zur Interaktion in freien Musikgruppen (ebenfalls CD, MM, TC und BP) gehören außerdem Songwerkstätten.<sup>403</sup> Außer BP erhielten alle Musiker\_innen **Klavierunterricht**, außerdem Gesangs-, Blockflöten-, Klarinetten- bzw. Musiktheorieunterricht. Der Unterricht fand privat (CD), in der Musikschule (MS) oder in der Regelschule (TS) statt.<sup>404</sup>

Als musikalisch prägende **organisierte Sozialisationsinstanz** treten Regelschule, Musikschule und Universität als institutionelle Rahmen für Choraktivitäten (BP), Schulaufführungen (MS), Instrumentalunterricht (TC, MS) sowie Musikstudium (MS) in Erscheinung.<sup>405</sup> Als **soziale Organisation** sind Audio-Massenmedien zu nennen. Insbesondere Tonträger spielen eine wesentliche Rolle für die Frequenz und Vielfalt musikalischer Hörerfahrungen. Hier findet auch das Radio Erwähnung. Massenmedien spielen außerdem eine Rolle als Auftraggeber und Werbeinstrument für die professionelle Arbeit. CD betont die wichtige Bedeutung von Bibliotheken und Mediatheken für den Zugang zu Medien. Die Kirche wird wiederum als institutioneller Rahmen für Choraktivitäten (MM) sowie Jugendgruppen, in denen internationale Fahrtenlieder und moderne Politsongs weitergegeben wurden, erwähnt.<sup>406</sup>

In Bezug auf die **Gesellschaft** sah BP in der Rolle des Singer-Songwriters den einzigen passenden Platz für sich. Für CD verkörperte der Liedermacher-Beruf das Bild von Freiheit, welches sie aus ihrem behüteten Vorort lockte. Die regionale Musikszene bot Auftritts- und Vernetzungsmöglichkeiten sowie Impulse durch die Begegnung mit Vorbildern.<sup>407</sup>

---

399 Vgl. Kapitel 4.3.1.6., Tabelle 6

400 Vgl. Kapitel 4.3.2., Tabelle 7a

401 Vgl. Kapitel 4.3.2., Tabelle 7b

402 Vgl. Kapitel 4.3.2., Tabelle 7c

403 Vgl. Kapitel 4.3.2., Tabelle 7d

404 Vgl. Kapitel 4.3.2., Tabelle 7e

405 Vgl. Kapitel 4.3.23, Tabelle 8

406 Vgl. Kapitel 4.3.3., Tabelle 9

407 Vgl. Kapitel 4.3.4., Tabelle 10

## 5. Beschreibung der zentralen Faktoren

Schlussfolgernd sollen an dieser Stelle die zentralen Faktoren musikalischer Lernbiografien von Liedermacher\_innen beschrieben werden. Es handelt sich um vielseitige, individuell geprägte und zum Teil eigenverantwortlich gestaltete Lernprozesse, die sich nur teilweise in institutionalisierten Prozessen beschreiben lassen.

Liedermacher\_innen üben im Laufe ihrer Lernbiografie diverse musikalische Aktivitäten aus. Insbesondere gehört hierzu das Erlernen mindestens eines typischen Begleitinstruments wie Klavier oder Gitarre und häufiges Musikhören. Es werden vielfältige (auch nicht-musikalische) Schreibaktivitäten praktiziert und tendenziell im Jugendalter erste Lieder geschrieben.

Formale Lernprozesse haben dabei kaum eine Relevanz; die Absolvierung einer zertifizierten musikalischen Ausbildung bis hin zum Hochschulabschluss stellt die Ausnahme dar. Die Regelschule bietet teilweise den Rahmen für Instrumentalunterricht und Chorerfahrungen, der allgemeine Musikunterricht findet keine Erwähnung. Non-formale Lernangebote hingegen spielen durchaus eine Rolle. So ist der Besuch von Instrumentalunterricht mit einer klar definierten Lernsituation (Rollenverteilung, Dauer etc.) zumindest für einen gewissen Zeitabschnitt die Regel. Dieser wird durchweg positiv bewertet. Häufig wird der Unterricht durch die Lernenden mitgestaltet und die Interaktion mit dem/der Lehrenden spielt eine wichtige Rolle. Dennoch wird der Unterricht aufgrund anderer Erwartungen teilweise abgebrochen. Vorwiegend findet das Lernen aber in informellen Lernprozessen statt. Zum einen gehören hierzu inzidentelle und implizite Lernprozesse. So waren bzw. sind fast alle Eltern musikalisch aktiv. Häufig sangen die Eltern zu Hause. Als wichtigste Lernaktivität wird das Musikhören beschrieben, das häufig bereits im Elternhaus stattfand, sowohl durch Tonträger als auch durch das Musizieren der Eltern. Auch im Freundeskreis findet häufig musikalische Interaktion statt. Die von Neuhoff und de la Motte-Haber diesbezüglich beschriebene Funktion der Regelschule, Jugendliche in altersgleichen Gruppen zusammenzubringen, lässt sich hier in Einzelfällen belegen - beiläufige Lernprozesse finden sowohl in der Schule als auch in einer kirchlichen Jugendgruppe statt. Die Beeinflussung durch Medien wird von den Musiker\_innen mehrfach erwähnt. Für die musikalischen Hörerfahrungen spielten insbesondere Schallplatten und CDs eine große Rolle; als Funkmedium wird lediglich das Radio erwähnt. Zu den Hörerfahrungen zählen dabei in jedem Fall Lieder bzw. Songs, teilweise sind diese jedoch stilistisch sehr viel breiter gefächert und umfassen unter anderem klassische Musik. Mehrfach erwähnt wird zum einen ein starker Einfluss der Beatles, zum anderen die Präferenz von Folk- und Rockmusik. Neben den inzidentellen und impliziten Lernprozessen handelt es sich um Prozesse, die durchaus

bewusst und zielgerichtet stattfinden. Zusätzlich wird von den Lernenden selbst teilweise eine Struktur geschaffen, wie z.B. regelmäßige Arbeitsprozesse mit selbst definierten Zielen und Anforderungen, wodurch die klare Abgrenzung zum non-formalen Lernen verschwimmt. Eindeutig handelt es sich dabei um autodidaktische, also von den Lernenden selbst initiierte bzw. aufgesuchte Lernprozesse. So werden Instrumentalfähigkeiten teilweise, das Singen in der Regel autodidaktisch erlernt. In Bezug auf Komposition und das Schreiben von Liedern spielt Unterricht gar keine Rolle. Als wesentliches Lernmedium ist hier das Musikhören verbreitet. Weitere Lernaktivitäten sind äußerst divers; praktiziert wird das Beobachten, die Beschäftigung mit und das Auswendiglernen von Liedtexten, das Erforschen, wie andere gearbeitet haben, der Austausch mit anderen Menschen, das Lesen von Büchern sowie das Ausprobieren und das Spielen vor Publikum. In Bezug auf die Frage, inwiefern sich das Liederschreiben lernen ließe, wird sowohl Kreativität und Begabung als auch Handwerkszeug und Arbeit als notwendig betrachtet. Zu den bedeutenden Lernprozessen wird dabei das Befassen mit der eigenen Persönlichkeit, die Aufmerksamkeit gegenüber der Umwelt sowie das Spielen vor Publikum gezählt. Als notwendige Voraussetzung gesehen wird der Glaube an sich selbst, die Kraft durchzuhalten, Mut sowie Lebenserfahrung, um etwas mitteilen zu können.

Die für das autodidaktische Lernen erforderlichen intrinsischen Motivationsfaktoren werden verschiedentlich benannt. Hierzu gehört der Wunsch, sich auszudrücken, das Festhalten von Momenten, die psychohygienische Funktion des Verarbeitens von Emotionen und Auseinandersetzen mit Problemen sowie die Freude am Schreiben, insbesondere während eines Flow-Erlebnisses. Themen entstehen durch persönliche Interessen, Gedanken, Gefühle, Erlebnisse und (ausgedachte) Geschichten. Es lässt sich hingegen eine tendenzielle Ablehnung des Notenlesens sowie des extrinsisch motivierten Übens feststellen. Vielfach werden stattdessen selbst gewählte Aktivitäten ausgeübt, insbesondere das Spielen nach Gehör. Häufig wird eine bewusste Entscheidung für (professionelle) musikalische Aktivitäten getroffen.

Bezüglich des Arbeitsverhaltens lassen sich als typische Merkmale das ständige Bereithalten von Schreibmaterial, das ständige Sammeln von Einfällen und Entwürfen und das mehrheitliche Vertonen bereits verfasster Texte festhalten. Teilweise wird die Kommunikation mit dem Publikum während des Schreibprozesses berücksichtigt, teilweise wird großer Wert auf die Kunst der Sprache gelegt. Das Schreiben wird häufig sowohl als Arbeitsprozess als auch als Flow-Erlebnis beschrieben. Kritik und Feedback wird meist bewusst und bei bestimmten Menschen gesucht und angenommen. Während Kritik in manchen Fällen einen Bestandteil des Schreibprozesses darstellt, zeigt sich gleichzeitig eine große Unabhängigkeit von den Maßstäben und Urteilen anderer. Selbsteinschätzung wird als wichtiger Aspekt betrachtet, der sich durch

Erfahrung lernen lässt. Die Vorbereitung auf Auftritte ist durch ritualisierte Verhaltensweisen geprägt, durch die Konzentration und Ruhe entsteht. Die Auftritte selbst beinhalten häufig eine gewisse Spontaneität und teilweise bewusst zugelassene Provokation.

Auf die sozio-demographischen Variablen Geschlecht, Alter sowie Region / Ethnie lassen sich in dieser Arbeit aufgrund des Materials bzw. der Fragestellung keine Rückschlüsse ziehen. Deutlich wird jedoch die Relevanz des Bildungsstandes. So handelt es sich durchweg um Musiker\_innen, die einmal eine akademische Ausbildung angefangen haben, tendenziell in geisteswissenschaftlichen oder künstlerischen Studiengängen. Zumeist hatten die Musiker\_innen Zugang zu freien Musikgruppen, fast immer zu Instrumentalunterricht.

Die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz wird durch die verbreiteten musikalischen Aktivitäten sowie die musikalischen Hörerfahrungen innerhalb der Familie deutlich. Die Eltern waren in der Regel als Hobbymusiker\_innen aktiv; diesbezüglich lässt sich allerdings schwer beurteilen, inwiefern neben der Sozialisation auch genetische Dispositionen eine Rolle spielen. Von ihren Eltern wurden die Musiker\_innen häufig unterstützt, teilweise löste der Berufswunsch Aversionen bzw. Ängste aus. Organisierte Sozialisationsinstanzen zeigen ihre Relevanz vor allem als Rahmen von Instrumentalunterricht bzw. Choraktivitäten. Als soziale Organisationen treten die Medien in Erscheinung; zunächst durch Beeinflussung durch Massenmedien und Musikjournalismus, später als Arbeit- bzw. Auftraggeber oder als Werbeinstrument. Auf der gesellschaftlichen Ebene üben die gesellschaftliche Rolle sowie das Berufsbild des Liedermachenden Anziehung aus. Die regionale Musikszene ist relevant für die künstlerische Vernetzung sowie für Impulse von außen.

Aus der Perspektive des Selbstsozialisationskonzepts lässt sich ein hohes Maß an Selbstsozialisation annehmen. Zahlreiche Entscheidungen für eine bestimmte Auswahl musikalischer Sozialisationsobjekte, z.B. für oder gegen musikalische Aktivität und Instrumentalunterricht, sowie der Entwurf von Handlungslogiken und Handlungszielen wurden bzw. werden von den Liedermacher\_innen selbst getroffen. Es ist ein hohes Maß an Unabhängigkeit von äußeren Bewertungen und Erwartungen festzustellen. Gleichzeitig sollte die kindlich-familiäre musikalische Beeinflussung und Unterstützung nicht unterschätzt werden, die u.a. zum eigenen musikalischen Ausdruck inspirierten und zu dessen Befähigung beitrugen.

## 6. Fazit

Professionelle Liedermacher\_innen erlernen ihre Kompetenzen auf vielfältigen Wegen. Dennoch lassen sich zentrale Faktoren feststellen, die in dieser Arbeit herausgearbeitet wurden:

- (1.) Professionelle Liedermacher\_innen hatten Zugang zu diversen musikalischen sowie nicht-musikalischen Bildungsmöglichkeiten, auch im akademischen Bereich.
- (2.) Das musikalische Lernen findet in der Regel in (a) non-formalen und (b) informellen Prozessen statt. Der allgemeine, lehrplanorientierte Musikunterricht spielt keine Rolle.
  - (2.a) Für das Erlernen des Begleitinstrumentes ist der Besuch von instrumentalem Einzelunterricht bedeutsam.
  - (2.b) Für informelle Lernprozesse sind das Musikhören sowie das Schreiben wichtige Aktivitäten; der Zugang zu vielfältigen Audiomedien spielt eine große Rolle. Auch die musikalische Interaktion mit Gleichaltrigen ist relevant. Für implizite Lernerfahrungen ist ein musikalisch geprägtes Umfeld als Kind wesentlich, insbesondere die musikalische Aktivität der Eltern.
- (3.) Autodidaktische Lernprozesse werden u.a. durch das Beobachten, den Austausch und das Spielen vor Publikum praktiziert. Liedermacher\_innen spielen und lernen häufig nach Gehör; bevorzugt werden selbstgewählte Aktivitäten ausgeübt. Es zeigt sich ein hohes Maß an Selbstsozialisation sowie Unabhängigkeit von den Maßstäben und Urteilen anderer.

Diese Hypothesen ergeben sich aus der Auswertung einer relativ kleinen Stichprobe qualitativer Interviews und bieten Arbeitsgrundlage für eine größere Umfrage, die diese Ergebnisse verifizieren könnte.

Es schließt sich die Frage nach der Bedeutung der Erkenntnisse dieser Arbeit für die Pädagogik an. Das Komponieren und Spielen eigener Lieder kann ein bedeutsames und individuelles Ausdrucksmittel darstellen. In der Schulmusik bleiben eventuelle Potentiale, Kinder und Jugendliche an dieses Ausdrucksmittel heran zu führen, vielfach ungenutzt. Inwiefern sich Kompetenzen des Liedermachens im schulischen Rahmen erlernen und sich dafür Erkenntnisse des außerschulischen, informellen Lernens auf die Schule übertragen lassen, wäre in einer anschließenden Arbeit zu erörtern.<sup>408</sup> Anzunehmen ist, dass dies eine Öffnung des

---

<sup>408</sup> Daniel Mark Eberhard stellt am Beispiel der Hip-Hop-Kultur Potenziale und Grenzen informellen Lernens im schulischen Musikunterricht dar; Vgl. Eberhard, Daniel Mark: Each one teach(es) one. Bedeutung, Potenziale und Grenzen informellen Lernens im Musikunterricht; in: Diskussion Musikpädagogik, Bd. 56, 2012.

lehrerzentrierten Unterrichtes hin zu von den Lernenden selbstbestimmten und eigenverantwortlich gestalteten Ansätzen impliziert.

Offensichtlich scheint aus Sicht der Autorin, dass sich vielfältige musikalische Anregungen in der Kindheit empfehlen lassen. Dafür wäre zum Beispiel der kostenfreie Zugang zu musikalischen Medien oder Konzerten ein Weg, wobei in diesem Rahmen nicht nur der Zugang zu Mainstream-Medien wie Radio oder Fernsehen gemeint ist; vielmehr gilt es, den Zugang zu vielfältigen und qualitativ hochwertigen Quellen zu schaffen. Das Internet bietet hierfür ebenso Potential wie Bibliotheken. In Bezug auf die Schule ließen sich Schulbibliotheken oder gemeinsame Konzertbesuche empfehlen.

Wenngleich auch genetische Faktoren eine Ursache für den Zusammenhang zwischen elterlicher und kindlicher Musikalität sein mögen, scheint die musikalische Aktivität der Eltern für die Sozialisation eine besondere Rolle zu spielen. Anregungen durch musikorientierte Eltern-Kind-Gruppen, musikpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung bzw. musikalische Angebote im Freizeitbereich könnten diesbezüglich förderlich sein.

Der Zugang zum Instrumentalunterricht bleibt im deutschen Bildungssystem meist der akademischen und finanzkräftigen Bevölkerungsschicht vorbehalten bleibt. Dessen relevante Rolle wird deutlich – nicht nur der Zugang zu Instrumenten, sondern auch die Möglichkeit, individuellen Einzelunterricht zu erhalten, wäre hier ein bedeutsamer Schritt. Musikpädagogische Programme wie Instrumentalklassen oder 'Jedem Kind ein Instrument'<sup>409</sup> scheinen diesbezüglich wichtige Ansätze.

Doch wie es schon das Eingangszitat von Corinne Douarre besagte: *„Du kannst in die Schule gehen, um Musik zu lernen, aber nicht um Liedermacher zu werden.“*<sup>410</sup> Vielfalt und Individualität der untersuchten Lernbiografien bestätigen, dass die Entwicklung zum/zur Liedermacher\_in auf mehrgleisigen, verschlungenen, einzigartigen und selbstbestimmten Wegen verläuft. Verschiedenste familiäre, soziale und individuelle Voraussetzungen und Erfahrungen spielen hier eine Rolle. In welchem Maße sich die Entwicklung der nötigen Kompetenzen für dieses sehr persönliche Ausdrucksmittel über die beschriebenen Ansätze hinaus von außen beeinflussen oder institutionalisieren lässt, muss an dieser Stelle offen bleiben.

---

409 Siehe <http://www.jekits.de>

410 Nentwich, S. 15

## Quellenverzeichnis

### Literaturquellen

- Bullerjahn, Claudia: Kreativität; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3); Laaber 2005.
- Bullerjahn, Claudia: Musikalischer Fertigkeitserwerb (Expertisierung): Theorie und Befunde; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3); Laaber 2005.
- Bullerjahn, Claudia: Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse; in: Kleinen, Günther (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003.
- Clemens, Michael: Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zur Sozialpsychologie von Amateurmusiker; in: Küppelholz, Werner (Hrsg.): Musikalische Teilkulturen (Musikpädagogische Forschung, Bd. 4); Laaber 1983.
- Eberhard, Daniel Mark: Each one teach(es) one. Bedeutung, Potenziale und Grenzen informellen Lernens im Musikunterricht; in: Diskussion Musikpädagogik, Bd. 56, 2012.
- Folkestad, Göran: Formal and Informal Learning Situations or Practices versus Formal and Informal Ways of Hearing. In: British Journal of Music Education, Bd. 23, 2006.
- Hammer, Stefan: Mani Matter und die Liedermacher. Zum Begriff des 'Liedermachers' und zu Matters Kunst des Autoren-Liedes; Bern 2010.
- Hemming, Jan: Autodidaktisches Lernen, Motivation und Innovation. Eine Dreiecksbeziehung im Bereich populärer Musik?; in: Ardilla-Mantilla, Natalia und Rübke, Peter (Hrsg.): Vom wilden Lernen. Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht; Mainz 2009.
- Heyer, Robert, Palentien, Christian und Wachs, Sebastian: Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation; Wiesbaden 2013.
- Lefrancois, Guy R.: Psychologie des Lernens; Berlin 1994.
- Lehmann, Andreas C.: Musikalischer Fertigkeitserwerb (Expertisierung): Theorie und Befunde; in: de la Motte-Haber, Helga und Röttger, Günther: Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 3); Laaber 2005.
- Lenz, Friedemann: Soziologische Perspektiven auf musikalische Sozialisation; in: Heyer, Robert, Palentien, Christian und Wachs, Sebastian: Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation, Wiesbaden; 2013.
- Marsick, Victoria J. und Watkins, Karen E.: Informal and Incidental Learning in the Workplace; London 1990.

- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken; Weinheim 2002.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken; Weinheim 2003.
- Nentwich, Claudia: Liederfänger. Wege zum Songwriter; Norderstedt 2006.
- Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga: Musikalische Sozialisation, in: Neuhoff, Hans und de la Motte-Haber, Helga (Hrsg.): Musiksoziologie (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4); Laaber 2007.
- Pape, Winfried und Pickert, Dietmar: Amateurmusiker: Von der klassischen bis zur populären Musik. Perspektiven musikalischer Sozialisation; Frankfurt am Main 1999.
- Pape, Winfried: Perspektiven musikalischer Sozialisation (im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt 'Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern'); in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung (Musikpädagogische Forschung, Bd 18); Essen 1997.
- Prüwasser, Josef: Ein Traum von tausend Freiheiten oder jede Biografie ist eine Bildungsbiografie. Forum Informationen, Band 2, 1998.
- Ramsenthaler, Christina: Was ist 'Qualitative Inhaltsanalyse?'; in: Dunger, Christine et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine qualitative Inhaltsanalyse; Wiesbaden 2013.
- Rosenbrock, Anja: „Man kann ja bei Songwriting nicht sagen, dass es etwas Falsches und etwas Richtiges gibt“ - Fragen an eine Musikerin, die Workshops in Songwriting veranstaltet; in: Kleinen, Günther (Hrsg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik (Beiträge zu Musikpsychologie, Bd. 4); Münster 2003.
- Ruf, Wolfgang (Hrsg.): Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden; Mainz 2012.
- Seipel, Benjamin: Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiografie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden; Köln 2013.
- Siebert, Horst: Theoretische Begründungen lebenslangen Lernens; in: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen; Neuwied 2006.
- Wicke, Peter, Ziegenrucker, Kai-Erik und Ziegenrucker, Wieland: Handbuch der populären Musik: Geschichte, Stile, Praxis, Industrie; Mainz 2007.

## Internetquellen

Buri, Beat: Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung; in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Heft 3, 1995. Verfügbar unter: <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1995/3/300> (Stand: 13.6.2015).

Bundesagentur für Arbeit: Liedermacher/in; Verfügbar unter: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=27279> (Stand: 13.6.2015).

DeutschePop: Songwriter; Verfügbar unter: <http://www.deutsche-pop.de/ausbildung/songwriter> (Stand: 13.6.2015).

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales: Mitteilung der Kommission – Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen; Brüssel 2001; Verfügbar unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6\\_neues-aus-euopa\\_04\\_raum-III.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf) (Stand: 18.6.2015).

Halbmayer, Ernst: Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Qualitative Inhaltsanalyse; Verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-91.html> (Stand: 13.6.2015).

PopAkademie Baden-Württemberg: Masterstudium 'Popular Music'; Verfügbar unter: <http://www.popakademie.de/studium/fachbereich-popularmusik/neu-populaere-musik-m.a> (Stand: 13.6.2015).

Celler Schule: Die Idee der Celler Schule; Verfügbar unter: <http://www.cellerschule.de/indexsite.php> (Stand: 13.06.2015).

Sago: Was ist Sago?; Verfügbar unter: [http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.sago-schule.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4) (Stand: 13.6.2015).

Tom Cunningham's Website; Verfügbar unter <http://www.tom-cunningham.com> (Stand: 15.6.2015).

## Anhang

### A Zusammenfassungen der Interviews<sup>411</sup>

#### A 1. Zusammenfassung des Interviews mit Corinne Douarre

CD wuchs in einer Amateurmusik-Familie auf.<sup>412</sup> Mit etwa sechs Jahren erhielt sie den ersten Klavierunterricht.<sup>413</sup> Als Jugendliche erhielt sie privaten Klavierunterricht. Sie spielte fleißig und gerne, hatte aber keine Lust auf das Notenlesen. Im Alter von 13 bis 24 machte sie praktisch keine Musik, hörte aber sehr viel und lernte Texte auswendig. Sie begann ein Architekturstudium.<sup>414</sup> Schon als Jugendliche traf sie aber die Entscheidung, irgendwann Musikerin zu werden. Lange wusste sie nicht, wie dies zu erreichen sei. Erst mit 24 fand sie den Weg zu ihrem Traum: während ihres Architekturstudiums stieß sie durch ein Programmheft auf die Möglichkeit, in Pariser Kneipen aufzutreten und zu singen.<sup>415</sup> Schließlich brach sie ihr Architekturstudium ab um Musik zu machen und ging drei Monate später nach Berlin. Dort knüpfte sie Kontakte zur Kleinkunstszene.<sup>416</sup> Das Liederschreiben lernte sie in der Praxis.<sup>417</sup> Geprägt ist sie insbesondere von der traditionellen französischen Chansonwelt. Mit 25 nahm sie Gesangsunterricht, um Technik zu lernen und ihre Stimme zu schonen. Der Unterricht war ihr zu technisch und ihr fehlte die Disziplin, lernte aber viele gute Übungen, aus denen sie Eigenes entwickeln konnte.<sup>418</sup> Geschrieben hatte sie schon immer viel, u.a. Gedichte, Tagebücher und kleine Geschichten. Bücher, wie man Lieder schreibt, las sie erst später und fand teilweise Hilfe.<sup>419</sup> Zum Ideentausch diente ihr die von Harald Pilar von Pilchau initiierte Berliner Songwerkstatt.<sup>420</sup> Für das Liederschreiben hält sie neben Talent und guten Einfällen Handwerkszeug für unerlässlich. Kritik nimmt sie nur dann an, wenn sie sich in dem, was sie ausdrücken will, verstanden fühlt, sieht sich aber vor allem als sehr selbstkritisch.<sup>421</sup> Um Songwriting zu lernen, brauche man Technik und Disziplin:

*„Ich glaube, die Leute sagen, dass man es nicht lernen kann, weil wir zu sehr auf unsere Freiheit als Liedermacher stehen, dass wir uns selbst gemacht haben und meistens Autodidakten sind und einfach um die Welt gehen und uns an eine Straßenecke setzen*

411 Die Zusammenfassungen der Interviews als Fließtext wurden von der Autorin dieser Arbeit verfasst.

412 Vgl. Nentwich., S.23

413 Vgl. Anhang B 1

414 Vgl. Nentwich, S. 23

415 Vgl. ebd., S.15 f

416 Vgl. ebd., S. 17

417 Vgl. ebd., S. 21

418 Vgl. ebd., S. 22

419 Vgl. ebd., S. 24 f

420 Vgl. ebd., S. 28

421 Vgl. ebd., S. 31

*und daraus unseren Beruf lernen. Ich glaube aber, irgendwann lernt man trotzdem etwas über Musik, vielleicht mit jemandem, der mehr weiß als du.* <sup>422</sup>

Essentiell scheint ihr die Kraft, durchzuhalten, auch in Zeiten ohne Konzerte und Inspiration, mit Zweifel an den eigenen Liedern:

*„Das kannst du nicht lernen, das musst du haben oder nicht und ich glaube, das ist für viele entscheidend. Viele Leute haben irgendwann Zweifel und finden nicht mehr diese innere Kraft, um weiterzumachen.“* <sup>423</sup>

Um Songwriter zu sein, müssten Menschen etwas zu mitzuteilen haben:

*„Du willst etwas erzählen und auf die Bühne gehen und eine Voraussetzung dafür ist Mut, aber auch, etwas erlebt zu haben, über das man erzählen kann. Es ist doch klar, dass Musiker oft besser werden, wenn sie älter sind, gerade auch, weil sie älter sind.“* <sup>424</sup>

---

422 Ebd., S. 30

423 Ebd., S. 31

424 Ebd., S. 40

## A 2. Zusammenfassung des Interviews mit Manfred Maurenbrecher

MM wurde als Kind musikalisch gefördert. Er sang im Kirchenchor und erhielt Klavierunterricht, wobei er mit seinem Lehrer stattdessen lieber Harmonielehre lernte. Aber auch philosophische Themen gehörten zum Unterricht. Maurenbrecher hörte unterschiedlichste Musik, z.B. Bach, Schubert, Cohen, Degenhardt und Dylan.<sup>425</sup> Nach seiner Schulzeit studierte er Germanistik, Politikwissenschaft und Philosophie<sup>426</sup> und schrieb eine Doktorarbeit. Während des Studiums textete und komponierte er viel, trat aber aus Unsicherheit kaum auf.<sup>427</sup> Im Studium lernte in einer mit Freunden gegründeten Literaturgruppe viel über Ästhetik und Wahrnehmung.<sup>428</sup> Ende zwanzig begann er, sich bewusst mit Kollegen auseinander zu setzen.<sup>429</sup> Lange behinderten ihn Selbstzweifel und Schüchternheit. Diese überwand er mit Hilfe einer Gruppe von 4-5 Liedermachern, 'Trotz & Träume'.<sup>430</sup> Mit zweiunddreißig fällte er die Entscheidung, anstatt einer Ausbildungsstelle eine Platte aufzunehmen. Dies entwickelte sich zu einer Entscheidung fürs Leben.<sup>431</sup> Singen lernte er ohne Unterricht – er verbesserte sich selbst auch hinsichtlich Dynamik und Intensität immer weiter in Richtung seiner eigenen Vorstellung.<sup>432</sup> Hinsichtlich der Anmoderation lernte er viel von Horst Evers<sup>433, 434</sup> Von Seminaren zur Förderung von Liedermacher\_innen hält er nicht viel:

*„Ich denke, dass die Praxis das am besten lehrt, und dass man das einfach ausprobieren und viele Gelegenheiten nutzen sollte, aufzutreten. Mal ein Textseminar oder vielleicht mal irgendwelche Fertigkeiten dazu lernen, ja – aber ich denke, man sollte das nicht zu ernst nehmen.“<sup>435</sup>*

---

425 Vgl. ebd., S. 68 f

426 Vgl. ebd., S. 72

427 Vgl. ebd., S. 67 f

428 Vgl. ebd., S. 72

429 Vgl. ebd., S. 69

430 Vgl. ebd., S. 71

431 Vgl. ebd., S. 67

432 Vgl. ebd., S. 72

433 Kabarettist, Autor und Geschichtenerzähler aus Berlin, vgl. <http://www.horst-evers.de/>

434 Vgl. Nentwich., S. 73

435 Ebd., S. 88

### A 3. Zusammenfassung des Interviews mit Manuela Sieber

MS stammt aus einer ambitionierten Hobbymusikfamilie. Mit vier Jahren wollte sie Klavier spielen, besucht dreimal wöchentlich die Musikschule und spielte zuhause stundenlang, wobei sie von ihren Eltern eher gebremst als gedrängt wurde.<sup>436</sup> Sie interessierte sich auch sehr für die Natur. In ihren ersten Liedern *„ging es immer um Wiese und Himmel und dann um die Menschen, wie man so kommuniziert, warum der eine so denkt, warum ich so denke, so ging das alles los.“*<sup>437</sup> Geprägt haben sie u.a. Konstantin Wecker, André Heller, Carol King, Herbert Grönemeyer und Tom Waits.<sup>438</sup> In der achten Klasse hatte sie mit Gesang und Kabarett ihren ersten Auftritt.<sup>439</sup> Im Anschluss an die Schule studierte sie die Fächer Gesang und Schauspiel an der Musikhochschule Dresden. Auf der Bühne stand sie in der Staatsoperette Dresden und als Musicaldarstellerin u.a. in der „Buddy Holly Story“. Außerdem machte sie einen Abschluss als Schauspielerin in der ZBF Hamburg und war anschließend als freiberufliche Schauspielerin und Musicaldarstellerin im Imperialtheater Hamburg tätig.<sup>440</sup> Liederschreiben habe sie nicht gelernt: *„(...) ich lerne es immer wieder – mit jedem neuen Song. Ich habe einfach immer nur Musik gehört.“*<sup>441</sup> Mit jedem Song stellt sie höhere Ansprüche an sich und fordert sich dadurch immer mehr selbst heraus.<sup>442</sup> Schon früher war es ihre Lieblingsbeschäftigung, sich ans Klavier zu setzen und nach Melodien zu suchen, sich mit ihrer Traumwelt zu beschäftigen.<sup>443</sup> Ihre Motivation, Lieder zu schreiben, besteht

*„wenn mich irgendetwas total fesselt oder ich in so einem 'Gar nichts geht mehr-Zustand' bin, dann kommt komischerweise aber noch ein Song dabei raus und meistens ist er gut. Songs, die mir in fünf Minuten hintereinander weg einfallen, sind oft die besten. Momentaufnahmen festzuhalten fasziniert mich.“*<sup>444</sup>

Dabei bedeutet Kreativität für sie die Lust und Freude zu bewahren, sich immer wieder neu zu entdecken: *„Das bedeutet auch, in Bewegung zu bleiben, sich inspirieren zu lassen von anderen Lebensbereichen und immer die Augen und Ohren offen zu halten, damit man nicht 'im eigenen Saft' schmort.“*<sup>445</sup> Durch Unterricht lernte sie ihre eigenen Grenzen kennen sowie Disziplin und Durchhaltevermögen.<sup>446</sup> Grundsätzlich hält sie es immer für möglich etwas zu lernen, auch beim Songwriting, z.B. über die Gestaltung oder die Aussage eines Textes. Gute Technik reiche jedoch

---

436 Vgl. ebd., S. 92

437 Ebd., S. 91

438 Vgl. ebd., S. 91

439 Vgl. ebd., S. 92

440 Vgl. ebd., S. 89 f

441 Ebd., S. 93

442 Vgl. ebd., S. 95

443 Vgl. ebd., S. 93

444 Ebd., S. 91

445 Ebd., S. 94

446 Vgl. ebd., S. 94

nicht:

*„Wichtig ist, das gewisse Etwas herauszuholen, das in einem steckt und es muss auf irgendeine Weise berühren. Egal wie man dahin kommt, aber das Ergebnis ist wichtig. Das Gefühl, etwas auszudrücken, dass es seinen packt, kann man glaube ich nicht lernen.“<sup>447</sup>*

Kritik von Freunden oder Kollegen erfragt sie selten, meist stellt sie ihre Lieder erst vor wenn sie fertig sind,<sup>448</sup> denn *„(...) wenn es mich berührt, dann stehe ich auch dazu. Es muss mir Hundert Prozent gefallen und wenn das so ist, kann ich es auch überzeugend rüberbringen.“<sup>449</sup>* Als Songwriter müsse man

*„(...) [an] sich selbst glauben und sich selbst treu bleiben, (...) lass dich nicht verbiegen. Man sollte sich immer wieder selbst begeistern und die Leute bei Live-Konzerten Schritt für Schritt mitnehmen und auch die eigenen Grenzen erweitern.“<sup>450</sup>*

---

447 Ebd., S. 95  
448 Ebd., S. 96  
449 Ebd., S. 96  
450 Ebd., S. 102

#### A 4. Zusammenfassung des Interviews mit Ulrich Roski

UR erhielt als Handwerkszeug eine solide Klavierausbildung inklusive Umgang mit Musiktheorie, er lernte Noten lesen und schreiben und das Zusammenspiel mit anderen Instrumenten. Liederschreiben habe er gelernt, indem er viel las und hörte (Gedichte, Lieder und Geschichten) und herausfand, wie die anderen gearbeitet haben. Geprägt hat ihn Otto Reutter, den er als Kind auf dem Trichter-Grammophon hörte, später vor allem amerikanische Singer-Songwriter. Seine Einfälle kommen ihm häufig beim Schreiben. Wenn ein Thema existiert, sammelt er alles was ihm dazu einfällt und kommt so von einem Einfall zum nächsten: *„Ohne Arbeit geht es leider nicht. Alles sammeln, was einem einfällt, aber auch bald daran gehen, etwas Geformtes daraus zu machen. (...) Das erste Produkt ist nie das endgültige, sondern Grundlage für weiteres Arbeiten.“*<sup>451</sup> Feedback holt er sich dabei von Freunden und Publikum.<sup>452</sup>

---

451 Ebd., S. 106

452 Vgl. Ebd., S. 104 ff

## A 5. Zusammenfassung des Interviews mit Tom Cunningham

TC hörte zu Hause Radio und Platten, von Broadway-Musicals über Jazz zu Klassik und Folk. Sein Vater sang immer mit. Mit seinen Eltern besuchte er auch ein Kinderkonzert von Leonard Bernstein. Erste Melodien brachte er sich selbst auf einem Spielzeugpiano bei.<sup>453</sup> Mit neun oder zehn Jahren erhielt er Klarinettenunterricht an der Schule, später auch Klavierunterricht. Dies machte ihm Spaß, allerdings hatte er keine Lust auf Noten und spielte nur nach Gehör. Er hatte wöchentlich Unterricht, übte aber wenig und beschloss mit elf oder zwölf Jahren, lieber Gitarre zu spielen,

*„denn ich liebte die Rock&Roll-Songs, die ich im Radio gehört hatte. Diese Songs wollte ich spielen, aber die konnte man in der Schule nicht lernen. Also habe ich versucht, es mir selbst, durch Zuhören und Nachspielen beizubringen.“<sup>454</sup>*

Mit sechzehn war er Teil einer Rock'n'Rollband, in der sie schließlich auch eigene Songs spielten.<sup>455</sup> Beeinflusst haben ihn damals speziell die frühen Songs der Beatles, Soulmusik im Radio, u.a. Aretha Franklin und Ray Charles. Später interessierte er sich für Folkmusik, kaufte sich eine akustische Gitarre und lernte Fingerpicking.<sup>456</sup> Lieder schreiben lernte er in der Praxis: *„(...) es war 'Learning by doing'“.*<sup>457</sup> Das Schreiben ist für ihn eine Herausforderung.<sup>458</sup> In der Regel beginnt er mit dem Text, und die Textidee bestimmt die Richtung für die Musik.<sup>459</sup> Er ist sich unsicher, ob sich Schreiben und Songwriting beibringen lässt:

*„Ich glaube, das erfolgreiche Songwriter und Rock- und Popmusiker alle eher Autodidakten sind. (...) Du kannst jahrelang Bücher lesen und Unterricht nehmen, aber das Meiste muss aus dir selbst heraus kommen. Songwriting (...) kann man bestimmt verbessern, wenn man Kurse macht oder Bücher liest, aber hauptsächlich muss du an dir selbst arbeiten.“<sup>460</sup>*

Kritik von qualifizierten Leuten solle man sich allerdings richtig anhören und überlegen.<sup>461</sup> Regelmäßige Arbeitsgewohnheiten zu entwickeln scheint ihm sehr sinnvoll:

*„Wenn man es schafft, kommt man in einen Rhythmus, es ist wie Sport, wenn man es drei Mal in der Woche macht, wird der Körper irgendwie fit und es ist sehr gut, den 'Songwriting-Muskel' regelmäßig zu bewegen.“<sup>462</sup>*

---

453 Ebd., S. 111

454 Ebd., S. 111

455 Ebd., S. 113

456 Ebd., S. 114

457 Ebd., S. 114

458 Ebd., S. 110

459 Ebd., S. 115

460 Ebd., S. 120

461 Ebd., S. 119

462 Ebd., S. 122

Tom Cunningham rät dazu, aus verschiedenen Quellen zu lernen, gute Songwriter anzuhören und zu studieren, und vor allem live zu spielen. *„Du kannst dir viele Platten anhören, aber selbst vor Publikum zu spielen, ist was ganz anderes, da lernt man am meisten“*.<sup>463</sup>

---

<sup>463</sup> Ebd., S. 126

## A 6. Zusammenfassung des Interviews mit Brett Perkins

BP kommt aus der 'Gitarrenpunkecke', hatte nie Musikunterricht, kann keine Noten lesen und hat sich das Gitarrespielen selbst beigebracht.<sup>464</sup> Als seinen eigentlichen Lehrer bezeichnet er die Beatles. Ein Schlüsselerlebnis war für ihn eine Singersongwritershow in New York.<sup>465</sup> Viel lernte er dadurch, andere Songwriter zu beobachten und ihnen zuzuhören.<sup>466</sup> Als Songwriter ginge es nicht darum, vom Publikum gemocht zu werden, sondern darum, etwas anzubieten.<sup>467</sup> Um den inneren Dialog zur Verstummung zu bringen schreibt er Tagebuch, geht spazieren und versucht vor jeder Show ein paar Minuten lang, sich zu zentrieren.<sup>468</sup> Beim Schreiben sieht er sich nicht als Zentrum des Geschehens: *„Ich benutze gerne das Wort Co-Kreativität, denn ich schreibe zusammen mit dem Universum.“*<sup>469</sup> So nenne man bei den Aboriginals die Menschen, die Lieder schreiben, nicht 'song writer', sondern 'song catcher'.<sup>470</sup>

Auch beim Unterrichten bezeichnet er sich nicht als Lehrer, eher als 'Educator'<sup>471</sup>. Es gehe beim Songwriting nicht um Regeln, sondern darum

*„(...) den Menschen zu helfen, das, was sie in sich haben, herauszubringen (...). Mein Ziel ist es, handwerkliche Grundlagen zu vermitteln, mit deren Hilfe es gelingt, vom reinem Ausdruck zu effektiver Kommunikation zu kommen“.*<sup>472</sup>

Songwriting könne man nicht lernen, es sei nicht fassbar oder in Regeln packbar, denn es habe viel mit persönlichem Ausdruck und Magie zu tun.<sup>473</sup> Aufgabe der Songwriter\_innen sei es, den persönlichen Ausdruck so universell zu formulieren, dass andere es verstehen können.<sup>474</sup> Geschichten zu schaffen, die Menschen fesseln. Dies zu trainieren sei allerdings schwierig:

*„man muss die Ohren und die Aufmerksamkeit trainieren. Wir müssen darauf achten, wie wir durchs Leben gehen. Jemand, der schreibt, sollte auf die Sprache achten, und versuchen, wichtige Sätze herauszuhören, versuchen, Gespräche anders zu verfolgen oder lernen, wie man liest.“*<sup>475</sup>

Z.B. solle man beim Lesen auf sprachliche Stilmittel und die Konsistenz der Sprache achten. Starre Regeln sieht er als Behinderung kreativer Prozesse.<sup>476</sup> Talent sieht er nicht als ausschlaggebenden Faktor, sondern Ausdauer und Weiterentwicklung. Für Erfolg seien Geduld,

---

464 Ebd., S. 158

465 Ebd., S. 158

466 Ebd., S. 159

467 Ebd., S. 159

468 Vgl. Ebd., S. 158 f

469 Ebd., S. 151

470 Vgl. Ebd., S. 151

471 Abgeleitet vom lateinischen Wort educare = herausziehen

472 Nentwich, S. 152

473 Ebd., S. 153

474 Nentwich, S. 163

475 Ebd., S. 157

476 Ebd., S. 154

Beharrlichkeit, Mut und Ausdauer die entscheidenden Eigenschaften. Feedback sieht er kritisch: „*Es hilft ja auch keinem, wenn man sagt, dass man etwas nicht mag an einem Song. Es ist interessanter zu erfahren, an welcher Stelle man den Zuhörer 'verloren' hat*“.<sup>477</sup> Selbsteinschätzung zu entwickeln sei ein lebenslanger Prozess.<sup>478</sup> Er rät, zuallererst den Schreibimpuls zu ehren: „*(...) was immer dabei herauskommt, ist richtig und gut*“<sup>479</sup>. Außerdem solle man sich „*ansehen, wie die Großen kommunizieren*“<sup>480</sup>, davon lernen und seine Grenzen erweitern. Songs sollte man nochmal überarbeiten und reduzieren. Beim Hören von Liedern oder beim Filme gucken solle man sich fragen, ob man mitgenommen und berührt wird.<sup>481</sup>

---

477 Ebd., S. 155

478 Vgl. ebd., S. 156

479 Ebd., S. 164

480 Ebd., S. 164

481 Vgl. Ebd., S. 164

## B E-Mail-Antworten<sup>482</sup>

### B 1. E-Mail von Corinne Douarre

Betreff: Re: Masterarbeit zum Thema "Lernen und Lernbiografien in der Liedermacherszene"

Von: Corinne Douarre <info@corinnedouarre.com>

An: merle@obstbaumgemeinschaft.de

Thu, 11 Jun 2015 22:45:07 +0200

Guten Abend,  
ich habe ihre Frage beantwortet.  
Siehe meine Antwort unten, im Text.  
Grüße,  
Corinne

- In welchem Alter fingen Sie an, ein Instrument zu spielen?  
Klavier, ich weiss nicht mehr, es gab ein Klavier zu Hause, hab immer drauf gespielt. Erste unterrichte, gegen 6?

- Welcher Art und in welchem Alter fanden Ihre ersten Schreibaktivitäten statt? (z.B. auch Tagebuch, Gedichte usw.)

Gedichte als kleines Kind

Tagebücher, Novelle, (viele) Gedichte ab 10 circa

(Viele) (lange) Briefe ab 13 circa

- In welchem Alter begannen Sie, Lieder zu schreiben?

Erste Lieder gegen 24, ernsthaft ab 26

- Welche Rolle spielten organisierte Sozialisationsinstanzen (wie Kindergärten, Schule, Hochschule oder sozialpädagogische Institutionen usw.) für Ihre Entwicklung als A.C.I.?

Kindergarten, keine würde ich sagen. Schule: Der sogenannte "Aufseher" (le pion) der schule war ein junger Student, wir waren befreundet, er liebte Chansons und hat mir erste Platte ausgeliehen. Natürlich haben wir in der Schule Chansons gehört aber Ich mochte es aber nie wirklich, "gemeinsam Lieder zu singen".

- Welche Rolle spielten soziale Organisationen (wie öffentliche Einrichtungen, Betriebe, Instanzen sozialer Kontrolle, Massenmedien usw.) für Ihre Entwicklung als A.C.I.?

Sehr wichtig waren die Bibliotheken und vor allem Mediotheken, in einer Zeit, in der Internet noch nicht existierte, -und wo kaum Kultur in meiner Stadt zu finden war- waren sie sehr wichtig um an Literatur und Musik ran zu kommen, die sonst man nicht im Fernseh oder Funk so leicht bekam. Ich habe in meiner Teeneezeit bestimmt 8 bis 10 Platte pro Woche ausgeliehen, von jazz bis Worldmusik über neue und klassische Musik und Chanson. So kam ich an ChansonsängerInnen, die nie oder selten in TV zu sehen waren und mich sehr beeinflusst haben. Als ich angefangen habe, Lieder zu schreiben - gegen 26 Jahre- habe ich wieder viel Musik gehört, aber immer ziemlich ausserhalb des

Massenmediens.

- Inwiefern beeinflusste die ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle Struktur der Gesellschaft Ihre Entwicklung als A.C.I.?

uff, die Frage ist mir zu vage... sehr breites Thema... Könnten Sie etwas präziser sein bitte? Danke !

\*\*\*\*\*

Im Anhang finden Sie außerdem die tabellarische Strukturierung, die ich mit den Interviewaussagen vorgenommen habe - wenn Sie hier etwas korrigieren oder ergänzen möchten, sehr gerne! (Ich verwende hier das Kürzel CD für Ihren Namen.)

Ich danke Ihnen vielmals, hoffe Sie können mit der Idee meiner Arbeit etwas anfangen und sind auch damit einverstanden, dass ich mich dabei auf das mit Ihnen geführte Interview beziehe.

Herzlichen Dank!  
Merle Weißbach

--

Corinne Douarre  
[www.corinnedouarre.com](http://www.corinnedouarre.com)

## B 2. E-Mail von Manfred Maurenbrecher

Betreff: Re: Masterarbeit zum Thema "Lernen und Lernbiografien in der Liedermacherszene"

Von: Manfred Maurenbrecher <mauren@snaflu.de>

An: merle@obstbaumgemeinschaft.de

Mon, 25 May 2015 18:14:41 +0200

Liebe Merle,

klar erinnere ich mich, es ist ja gar nicht lange her, dass wir uns begegnet sind.

Ich möchte gern den tabellarischen Anhang beiseite lassen - dort wiederholt sich viel, und den Sinn dieses Aufwands verstehe ich nicht - und einfach die Fragen beantworten, die Du mir stellst.

- mit 10, das erste Instrument war Blockflöte (gleicher Lehrer, der mir dann Klavier beibrachte).

- Erste Schreibaktivitäten auch mit 9, 10, zusammen mit meinem Opa, mit dem ich für die Familie ein an seiner Schreibmaschine entstehendes ‚Extrablatt‘ mit Witzen, Geschichten usw. einmal in der Woche erstellte.

- Erstes Lied mit 15.

- Organisierte Soz.instanzen indirekt: Eine Jugendgruppe in der ev. Kirche, in der ich konfirmiert wurde, wurde von etwas älteren Jungs aus der ‚evangelischen Jungenschaft‘ angeleitet, die uns dann in die damals avantgardistische linke Ideologie einführten und gleichzeitig in das Liedgut der Tramps, also internationale Fahrtenlieder und moderne Politsongs: Seeger, Baez, Dylan, Brassens, Theodorakis, Degenhardt usw.

- Soziale Organisationen: Eigentlich spielten die erst viel später eine Rolle, ab 1980 = als ich ich professionell zu arbeiten begonnen hatte, z.B. als Honorarzahler, Auftraggeber (Radioessays usw.) und als Werbeinstrumente (Presse).

- Die letzte Frage könnte Thema eines eigenen Buches sein. Nur der Live-Auftritt ist für Liedermacher seit meiner Anfangszeit gleich geblieben: Jemand spielt und singt, andere hören dem zu und zahlen dafür (entweder vorher oder anschließend, entweder festgelegt oder nach Gutdünken). Alles andere hat sich seitdem verändert und wird sich weiter verändern: Sowohl die Möglichkeiten und Bedingungen des Aufzeichnens der Musik als auch die Möglichkeiten, das Aufgenommene vielfältig zu verkaufen und/oder in Medien zu Gehör zu bringen. All diese Spielarten und ihre Geschichte möchte ich hier nicht beschreiben. Generell gilt wohl: Die technischen Möglichkeiten sind vermasselt worden, sprich im Vergleich mit vor 40 Jahren extrem billiger, also zugänglicher geworden - die Gewinnspanne der Verwertung von festgehaltener Musik ist dadurch aber rapide gesunken. Um 1980 hat es vielleicht 30.000 DM gekostet, eine gut klingende ‚professionelle‘ LP aufzunehmen. Das gleiche technische Ergebnis bekommt man heute für ca. 2.000 €. Aber ein nicht supererfolgreicher act wird trotzdem aus beidem nur wenig mehr als die jeweiligen Kosten durch Verkauf und Verwertung erzielen. Ich sage voraus, dass durch download und streaming (und die daran gekoppelte Entwertung der Musikautoren) auf Dauer auch der technische Standard der Musikaufnahmen nach unten nivelliert werden wird. Sogar die heute technisch möglichen hochwertigen Aufnahmen, die vergleichsweise preiswert sind, werden angesichts dessen, was man durch Aufnahmen überhaupt noch erzielen kann, zu teuer sein. Wie sich das auf die Hörgewohnheiten einer kommenden Generation auswirken wird - und ab wann es eine Gegenbewegung dazu geben wird - und ob die elitär sein wird oder selbst Massen-Gegenwehr gegen akkustischen Schrott: Das sind spannende Fragen. Vielleicht schreib ich darüber mal was.

Liebe Merle, viel Freude und vor allem Erfolg mit Deiner Arbeit! Vielleicht hast Du Lust, sie mal als pdf zu schicken, wenn sie fertig ist? Mich würd es auch freuen, wenn wir uns mal wieder begegnen, entweder auf einer Bühne oder an der Badestelle da, wo Du wohnst. Herzliche Grüße, Manfred

P.S. Eins war mir noch aufgefallen: Was die Kunst angeht, Lieder in Moderationen geschickt anzusagen - das habe ich nicht nur Horst Evers, sondern eigentlich der ganzen Gruppe von Vorleser/innen aus Berlin zu verdanken - von allen da habe ich Sachen gelernt und übernommen, aus platten Ansagen kleine Geschichten und ‚Spiele‘ zu machen, die den Liedern eigentlich beim Liveauftritt gleichwertig

sind (so wie auf meiner Live-CD ‚wallbreaker‘ zu besichtigen)...

> Am 22.05.2015 um 13:57 schrieb merle@obstbaumgemeinschaft.de:

>

> Lieber Manfred Maurenbrecher,

>

> ich weiß nicht, ob du dich an mich erinnerst - ich bin Merle, wir haben uns letztes Jahr bei der Heuschrecke kennengelernt, und du hast Masha, mein Cello und mich mit nach Berlin genommen :-).

> ich schreibe dir aus einem formalen Anlaß - ich studiere Musikpädagogik an der UdK Berlin und schreibe momentan meine Masterarbeit über ‚Lernbiographien von Liedermacher\*innen‘.

> Ich untersuche die Bedingungen und Umstände, die Liedermacher\*innen bzw. Singer-Songwriter in ihrem Lernprozess prägten und arbeite zentrale Faktoren heraus.

> Das Thema interessiert mich unter anderem aus dem Grunde, dass ich selbst immer wieder auf der Suche nach Lernmöglichkeiten bin.

>

> Ein wichtiger Bestandteil meiner Arbeit sind sechs beispielhafte Lernbiographien professioneller Liedermacher\*innen, die ich dem Buch ‚Liederfänger‘ von Claudia Nentwich entnommen habe, genauer den Interviews mit dir, Corinne Douarre, Manuela Siebert, Ulrich Roski, Tom Cunningham und Brett Perkins.

>

> Zur Analyse der Interviews habe ich ein Strukturmodell zur musikalischen Sozialisation herangezogen. Da die Interviews sehr individuell geführt wurden, tauchen an verschiedenen Stellen Datenlücken in den verschiedenen Biographien auf, was den Vergleich erschwert bzw. die Aussagekraft schwächt.

> Deswegen meine nun folgende Bitte: Ich würde mich total freuen und es würde mir für meine Arbeit sehr weiterhelfen, wenn du mir die folgenden Fragen beantworten würdest:

>

> \*\*\*\*\*

>

> - In welchem Alter fängst du an, ein Instrument zu spielen?

>

> - Welcher Art und in welchem Alter fanden deine ersten Schreibaktivitäten statt? (z.B. auch

> Tagebuch, Gedichte usw.)

>

> - In welchem Alter begannst du, Lieder zu schreiben?

>

> - Welche Rolle spielten organisierte Sozialisationsinstanzen (wie Kindergärten, Schule,

> Hochschule oder sozialpädagogische Institutionen usw.) für deine Entwicklung als

> Liedermacher?

>

> - Welche Rolle spielten soziale Organisationen (wie öffentliche Einrichtungen, Betriebe,

> Instanzen sozialer Kontrolle, Massenmedien usw.) für Ihre Entwicklung deine Liedermacher?

>

> - Inwiefern beeinflusste die ökonomische, technologische, politische, soziale und kulturelle

> Struktur der Gesellschaft Ihre Entwicklung deine Liedermacher?

>

> \*\*\*\*\*

>

> Im Anhang findest du außerdem die tabellarische Strukturierung, die ich mit den Interviewaussagen vorgenommen habe - wenn du hier etwas korrigieren oder ergänzen möchtest, sehr gerne! (Ich verwende hier das Kürzel MM für deinen Namen.)

> Ich danke dir vielmals, hoffe du kannst mit der Idee meiner Arbeit etwas anfangen und bist auch damit einverstanden, dass ich mich dabei auf das mit dir geführte Interview beziehe.

>

> Herzlichen Dank!

> Merle Weißbach<Tabellarische Strukturierung.odt>

### B 3. E-Mail von Brett Perkins

Betreff: RE: Masterthesis concerning "Learning and Learning-biographies of singer-songwriters"

Von: Brett Perkins <brettperkins@hotmail.com>

An: <merle@obstbaumgemeinschaft.de>

Fri, 29 May 2015 08:20:34 +0000

Hello Merle:

Answers to your questions below...

1. Electric bass, age 13.
2. Yes.
3. Poetry from age 6.
4. Age 14.
5. Age 14. Lead singer for an original band, playing a local club.
6. Main influences varied, with The Beatles primary. Also early Elton John.
7. Preference for well written songs in popular formats: Pop, Rock, Folk, Country.
8. My enjoyment of music came from exposure to so much good music. Writing songs came from a need for self expression, primarily from experiencing abusive home violence in my early childhood. Most important experience is becoming a father six years ago.
9. Two years at university training in Marketing.
10. My mother played piano for me and my brothers as a child.
11. Family attitude was ambivalent: Seen as a hobby.
12. Musically inclined friends became my core group of friends from age 14.
13. I first attended songwriting workshops at age 16.
14. The public school choral music programs were an influence and encouragement with singing.
15. Mass media, i.e. hit radio and music journalism like Rolling Stone Magazine influenced my desire to pursue writing hit songs as a younger man.
16. I didn't see a place where I wanted to 'fit in' in American society other than as a musical artists/singer and songwriter - which speaks as much to my own nature as to the choices society offered.

> Date: Fri, 22 May 2015 14:20:49 +0200

> From: merle@obstbaumgemeinschaft.de

> To: brettperkinsdk@gmail.com

> Subject: Masterthesis concerning "Learning and Learning-biographies of singer-songwriters"

>

> Dear Brett Perkins,  
>  
> thanks alot for you fast answer! Once again my request:  
> my name is Merle Weißbach, i study music pedagogies at the University  
> of Arts in Berlin. Currently i am writing my masterthesis about  
> 'Learning biographies of singer-songwriters'.  
> I examine the conditions and circumstances, which influenced  
> singer-songwriters within their leraningprocess and work out the central  
> factors. The topic is interesting me not at least as I write songs  
> myself since a while, performing them with voice and cello, and looking  
> for further learning possibilities consistently.  
>  
> An important part of my work a seven exemplary learning biographies of  
> professional singer-songwriters, which I took from the book  
> „Liederfänger“ by Claudia Nentwich, more preciously the interviews with  
> Corinne Douarre, Manfred Maurenbrecher, Manuela Siebert, Ulrich Roski,  
> Tom Cunningham and you.  
>  
> In order to analyse the interviews, I refered to a structure modell of  
> musical socialisation. As the interviews are quite individucl, there are  
> appearing some gaps within the datas. This makes a comparision more  
> difficult respectivly is weakening the significance.  
> For this reason my request: I would be very happy and it would help me  
> much further in my work, if you could answer any of the following  
> questions:  
>  
> \*\*\*\*\*  
> - In which age did you start playing an instrument?  
>  
> - Did you listen (alot) to music when you were a child/youth/young  
> adult?  
>  
> - What kind and in which age where your first writing-activities? (also  
> diary, poems e.g.)  
>  
> - In which age did you start writing songs?  
>  
> - When / in which framework did you have your first gigs /  
> performances?  
>  
> - What are your musical experiences and influences?  
>  
> - What kind of music did you / do you prefer?  
>  
> - Besides music, which important experiences/events took place in you  
> life?  
>  
> - In generell, did you train a formal education? What kind?  
>  
> - Which musical activites took place within your family?  
>  
> - What was the attitude within your family towards your musical  
> activities?  
>  
> - Was there a musical interaction within your circle of trends / peer  
> group?  
>  
> - Was there an interaction within open (music)groups?  
> (songwritingworkshops,  
> literaturgroups, bands)  
>

> - Did organised social instances (as kindergarden, school, university  
> or socialpedagogic  
> institutions e.g.) have an influence on your musical developement? In  
> which way?  
>  
> - Did social organisations (as public institutions, companies,  
> authorities of social  
> monitoring, massmedias e.g.) influence your developement as a  
> singer-songwriter? In which  
> way?  
>  
> - In which way did the society, more specifical its economical,  
> technological, political,  
> social and cultural structure, influence your developement as a  
> singer-songwriter?  
>  
>  
> \*\*\*\*\*  
>  
> Attached you'll find a tabular structure, which I did by the interview  
> statements – if you want to correct or add something, you are very  
> welcome to do that! (I use the short term BP for your name).  
> Unfortunatly it is in German - if you want me to translate it in  
> english, tell me, please.  
> Thanks alot, I hope you can appreciate the idea of my thesis and also  
> agree to the reference on the interview made with you.  
>  
> With kind regards,  
> Merle Weißbach