



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit:

„also so gesehen find ich hats mein ganzes Leben
irgend-wo be-stimmt“¹

Eine biographische Analyse semi-professioneller MusikerInnen und
ihre Priorisierung von Musik.

Verfasserin

Judith Wielander, Bakk. phil.

Angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066-905

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Soziologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. phil. Alfred Smudits

¹ zit. n. Fall B, IT2/ s19/ z658-659

**Für meinen kleinen Bruder Jan,
der mich ohne es zu ahnen zur Musik inspiriert hat.**

Mein Dank gilt meinen liebsten Freundinnen und Freunden, die mich in all dem Auf und Ab der letzten Monate unterstützt und mich mit guter Laune und viel Lachen aufgebaut haben.

Ich danke meiner Mitbewohnerin und Freundin Verena, die mir in dieser Zeit eine große emotionale Stütze war, mich ausgehalten und motiviert hat. *Danke Sis!*

Ich danke meiner liebsten Antje, die mir als meine innere Verwandte positive Energie gebracht und mit viel Geduld für mich da war. *Schön, dass es dich gibt!*

Auch möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, vor allem bei meinen Eltern Claudia und Robert, die mir Mut in meinen persönlichen Krisen gemacht und auf mein Können vertraut haben und meinen Eltern Georg und Anke, zwei leidenschaftliche MusikerInnen, die mir eine stete Rückzugsmöglichkeit geboten und mich bekocht haben, wenn mir meine Wohnung mal zu eng wurde!

Dazu muss ich mich auch bei meinen Geschwistern bedanken, die mir ohne viele Fragen zu stellen Zeit und Raum zum Arbeiten gewährt haben!

Auch möchte ich mich an dieser Stelle bei meinem Betreuer Herrn Univ.-Prof. Dr. phil. Alfred Smudits bedanken, da er mir mit einer guten Mischung aus Vertrauen und konstruktivem Rat Schaffensfreiheit gewährt hat, sowie Interesse an meinem Thema gezeigt, was mich in meiner Liebe zur qualitativen Sozialforschung ermutigt hat.

Thanks an die *Mädls* meiner Analysegruppe, die mit mir gemeinsam in die Tiefen der soziologischen Interpretationen getaucht sind, an meine KorrektorInnen und allen MutmacherInnen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	5
1 FORSCHUNGSINTERESSE	7
1.1 <i>Das soziale Phänomen</i>	7
1.2 <i>Beschreibung der Forschungsfrage</i>	8
2 THEORIE	10
2.1 <i>Die Szene als „Ort“ informeller Musik(re)produktion</i>	10
2.1.1 <i>Die Musikszene nach Peterson/ Bennett und anderen</i>	11
2.1.2 <i>Die „Szene“ nach Hitzler Roland et al.</i>	12
2.2 <i>Musikalische Sozialisation</i>	15
2.3 <i>Musikalisches Interesse zwischen Anlage und Umwelt</i>	19
2.3.1 <i>Elternhaus</i>	20
2.3.2 <i>Peers – Gleichaltrige – Szenenangehörige</i>	21
2.3.3 <i>Musikalische Entwicklungsverläufe bei MusikerInnen</i>	23
2.4 <i>Musik als Erlebnis</i>	27
2.4.1 <i>Musik als flow-Erlebnis</i>	27
2.5 <i>Identifizierung mit Musik</i>	30
2.6 <i>Musik zwischen Beruf und Freizeit</i>	33
3 Die Methode der BIOGRAPHIEANALYSE	35
3.1 <i>Einführung in die Biographieanalyse</i>	35
3.2 <i>Die Gruppe der semi-professionellen MusikerInnen</i>	36
3.3 <i>Die biographische Analyse und ihre Umsetzung</i>	37
3.3.1 <i>Erhebungsmethode: Das narrative Interview</i>	37
3.3.2 <i>Auswertungsmethode:</i>	40
Die hermeneutische Fallrekonstruktion nach Rosenthal	40
4 ERGEBNISDARSTELLUNG	45
4.1 <i>Fallbeschreibungen</i>	45
4.1.1 <i>Fall Alexandra S.</i>	45
4.1.2 <i>Fall Bea M.</i>	47
4.2 <i>Fallrekonstruktion</i>	49
4.2.1 <i>Hauptfall Alexandra S.</i>	49
4.2.2 <i>Fall Bea M. in einem kontrastiven Vergleich</i>	76
4.3 <i>Typenbildung</i>	85
4.3.1 <i>TYPUS 1: „Musikmachen als obsessive Leidenschaft und expressionistischer Ausdruck“</i>	85

4.3.2 TYPUS 2 in einem kontrastiven Vergleich: „Klang als transzendentes Erleben und Ausleben einer emotionalen Stärke“	93
4.3.3 Gegenüberstellung beider Typen	95
4.4 Ergebnisbesprechung:	97
<i>Singen als identitätsstiftendes Merkmal – Identifizierung durch flow-Erlebnis</i>	97
5 FAZIT	103
6 LITERATUR	105
7 ANHANG	116
7.1 Zusammenfassung – Abstract.....	116
7.2 Arbeitsmaterialien	117
7.2.1 Thematische Orientierung und Einstiegsfrage	117
7.2.2 Datenblatt: Persönliche Daten.....	117
7.2.3 Veranschaulichung der Biographischen Methode.....	118

Einleitung

In meiner Masterarbeit möchte ich ein Thema bearbeiten, das mich persönlich immer schon sehr beschäftigt hat: Was muss im Leben von Personen passieren, damit sie in ihrer Freizeit Musik mit Anderen machen bzw. Musik produzieren?

Viele junge Menschen machen Musik, geben Konzerte oder musizieren zu Hause. Ich beobachte oft, wie sich um MusikerInnen wieder andere MusikerInnen sammeln, die dann zusammen Musikabende sogar noch außerhalb der regelmäßigen Bandproben veranstalten. Dabei habe ich mich schon oft gefragt, wieso gerade sie es sind, die in einer Band singen oder spielen. Sie beschäftigen sich außerhalb ihres Jobs oder Studiums (Haupttätigkeit) in vielerlei Hinsicht mit Musik - Musik füllt ihren Alltag und ihre Freizeit, es scheint als wäre sie Teil von ihnen. Wie hat sich das für diese Personen ergeben, dass sie eine Band haben und öffentlich sowie privat musizieren? Wie entsteht diese Priorität musikalisch zu Handeln?

Die vorliegende empirische Masterarbeit beginnt mit einem **Einstieg in die Thematik** (Forschungsinteresse) durch eine Beschreibung des relevanten sozialen Phänomens „der Priorisierung von Musik bei semi-professionellen Musikerinnen und Musiker“ und die Vorstellung der Forschungsfrage, welche sich daraus ergibt. Damit soll die Relevanz des Themas erkennbar werden. Im *zweiten Kapitel*, mit dem Titel **Theorie**, wird es um theoretische Konzepte gehen die einerseits einen Einblick in den Forschungsstand und das Thema geben und andererseits die theoretische Fundierung der vorliegenden biographischen Forschung bilden. Das Konzept der *Musikszene* nach Hitzler et. al (2001) bildet in dieser Arbeit die Basis des behandelten sozialen Phänomens und eine bedingende Komponente im Leben semi-professioneller MusikerInnen, um die es in dieser Masterarbeit geht. Weiter wird auf Theorien der *Musiksozialisation* eingegangen, um auf die sozialen Einflüsse und die Lernprozesse des Individuums aufmerksam zu machen. In der Forschung über musikalische Interessen und Entwicklung gibt es diverse Perspektiven auf das Zusammenspiel von *Erbanlage und Sozialisation*. Wichtig für diese Arbeit ist es, Musik als Erlebnis zu theoretisieren und anhand von Csikszentmihalyis *flow-Konzept* (2008) an dieses herangehen. Weiter wichtig sind im Bezug auf die Forschung und ihre Ergebnisse außerdem ein theoretisches Verständnis von *Identität* und die Beschäftigung mit einer *Identifizierung mit Musik* sowie Informationen zu der Position von *Musik als Freizeitaktivität*.

Im *dritten Kapitel* wird dann die **Methode der biographischen Analyse** vorgestellt, sowie die Gruppe der semi-professionellen MusikerInnen um die es in dieser Forschungsarbeit geht. Zur Methode gehören die Erhebung durch das narrative Interview nach Schütze (1976) und die Analyseverfahren der hermeneutischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal

(1995/ 2008). Es findet sich hier auch eine Veranschaulichung der konkreten Umsetzung dieser qualitativen Methode.

Im *vierten Kapitel* befinden sich in der **Ergebnisdarstellung** die Ergebnisse dieser methodischen Arbeit systematisch aufbereitet. Zu Beginn werden beide Fälle, der *Hauptfall A* und sein *Vergleichsfall B*, vorgestellt – sie bilden den Ausgangspunkt der Analyse. Anschließend wird in einer ausführlichen Präsentation die Fallrekonstruktion des Hauptfalls A dargestellt, welche sich in den Teil der *musikalischen Entwicklung* und den der *sozialen Prozesse* unterteilt, da sich aus diesen beiden Perspektiven die Relevanz von Musik erkennen lässt. Dabei werden jene Themenbereiche bzw. Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge aufbereitet dargestellt, welche im Zuge der Analyse im Sinne der Forschungsfrage eine Relevanz für den Fall respektive Typus bilden. Darauf folgend wird in einer vergleichenden Darstellung die Fallrekonstruktion von Vergleichsfall B vorgenommen. Wie im methodischen Arbeitsprozess, wird auch hier die *Typenbildung* angeschlossen. Ausgehend von der Idee, dass jeder einzelne Fall im Allgemeinen steht, wurde aus jedem der beiden Fälle ein Typus gebildet und seine analysierten Konzepte theoretisch abstrahiert. So repräsentiert der Hauptfall A den *Typus 1* und der Vergleichsfall B bildet den zweiten Typus. Die rekonstruierten Typen werden anhand ihrer Themenbereiche einzeln vorgestellt, wobei sich *Typus 2* in einer Vergleichsdarstellung wiederfindet.

Die abschließende *Ergebnisbesprechung* soll dazu dienen die Ergebnisse der Analyse zusammenzufassen und sie in den Kontext der Frage zu stellen, wie es bei semi-professionellen MusikerInnen zu einer Priorisierung von Musik kommt. Dabei wird Bezug auf die zuvor geschilderten Theorien genommen und die soziologische Relevanz der Erkenntnisse herausgearbeitet.

1 FORSCHUNGSINTERESSE

1.1 *Das soziale Phänomen*

Es geht in dieser Forschung um ein Phänomen, das sich zu einem großen Teil in der **Musikszene** abspielt (Verweis: Szenebegriff nach Hitzler et al. 2001). In dieser Szene verkehren bestimmte Personen, die es genauer zu betrachten gilt. Sie kommen auf **unterschiedlichen Wegen in diese Szene** bzw. zur Musik; ihr Interesse an Musik reicht weiter als sie zu Hören oder die Teilnahme am Instrumentalunterricht und dem Musizieren in einem Verein. Es geht dabei um **Prozesse der Gruppenbildung**, um das **Aushandeln von Regeln und das Entstehen von Strukturen**. Oftmals findet dies für lange Zeit im privaten Rahmen statt, viele Entwürfe werden verworfen, die Mitglieder der Band entwickeln einzeln und/ oder in der Gruppe ihren **Stil** und ihr Können weiter. Die Gruppe bietet den Mitgliedern die Möglichkeit **sozialer Kontakte** innerhalb der Szene sowie nach außen, sie trägt zur **Identitätsentwicklung** bzw. -prägung bei und leistet einen gewissen **Sozialisationsbeitrag** (bzw. hilft der Selbstsozialisation). Die TeilnehmerInnen investieren ihre Zeit und ihre Ideen in die Gruppe und da diese in einem ständigen Prozess steht, ist die **Eigeninitiative** und eine **aktive Gestaltung** der Gruppe, der Musik und alles was damit verbunden ist von großer Wichtigkeit für ihre Erhaltung.

Im Unterschied zu formellen Gruppen, wie einem Chor oder einer Blaskapelle die rein auf die Reproduktion von bestehenden Musikstücken spezialisiert sind und man beim Eintritt eine vorstrukturierte Konstellation vorfindet, geht es in einer Band bzw. in der so genannten Musikszene mehr um die **Produktion von Musik**. Diese findet im Rahmen von sozialen Gruppenprozessen und der Entwicklung eines spezifischen Regelsystems statt – einem dynamischen, **interaktiven Aushandlungsprozess** zwischen den einzelnen TeilnehmerInnen.

Dieses soziale Phänomen, unter Betrachtung spezifisch biographischer Lebensverläufe von Personen die sich die Musik zu ihrem Hobby erwählt haben, bildet das Forschungsinteresse dieser Arbeit. Sie investieren ihre freie Zeit in eine aufwändige Tätigkeit die viele Facetten aufweist, wie bereits beschrieben. Die Frage ist, was sie dazu bringt diesen Aufwand zu leisten und was sie als Gegenleistung für ihre Investition erhalten. Musik scheint ihr Lebensinhalt und ihre Leidenschaft zu sein und lässt eine gewisse Lebensführung bzw. einen speziellen Lebensstil vermuten. Was muss alles innerhalb einer Biographie geschehen, damit sich eine Person für das Hobby bzw. die

Freizeitbeschäftigung Musik entscheidet oder sich mit ihr intensiv beschäftigt; was passiert innerhalb der Gruppe und der Szene in der sie sich befinden und was gibt den Anreiz in einer Band und im weiteren Sinn in der Szene zu verweilen? Dabei sind zwar jene Aspekte wichtig, die vor dem Eintritt in die Musikszene Relevanz haben, aber vor allem diejenigen die sich innerhalb der Szene für die Befragte/ den Befragten entwickeln. Entscheidet man sich bewusst für sein Hobby oder handelt es sich um eine Kombination verschiedener sozialer Einflüsse? Geht es den TeilnehmerInnen der Gruppe in erster Linie um den Kontakt zu einem Publikum oder besteht ein gewisser Reiz in der Präsentation? Welche Handlungsangebote müssen vorhanden sein, um zur/ zum Musikschaaffenden in der Freizeit zu werden? Was sind die Antriebsfedern dieser Personen?

1.2 Beschreibung der Forschungsfrage

Das Interesse bezieht sich somit darauf, wie es dazu kommt, dass sich jemand so intensiv mit Musik beschäftigt (Intensität ist hier als großer, regelmäßig stattfindender Zeitaufwand zu verstehen). Dabei ist bspw. wichtig herauszufinden, wie das Interesse an der Musik beim jeweiligen Fall entstand, wodurch dieses beeinflusst wurde, die gesetzten und beitragenden Handlungen und Situationen die das Interesse aufrechterhalten bzw. intensivieren. Ausgehend vom Interpretativen Paradigma soll der Fokus darauf gelegt werden, wie Personen die Musizieren die Entstehung ihres Hobbys – der Musik – beschreiben und welche sozialen Prozesse dahinter stecken bzw. stattfanden. Es haben dabei alle Umstände und Faktoren (z.B. biographische Ereignisse, Einflussfaktoren, Motivationen), im Grunde alle sozialen Ereignisse und Prozesse der Biographie eine Bedeutung, die dazu führen, dass ein Erwachsener in seiner Freizeit musiziert. Dabei spielt das Bewusste, sowie das Unbewusste, das von ihr/ ihm Beeinflusste, sowie das nicht Beeinflussbare eine Rolle. Unter Biographie wird die Lebensgeschichte verstanden – sie verweist auf die Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge im Leben der jeweiligen Person.

Aus diesem Interesse entwickelt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge führen bei semi-professionellen MusikerInnen zum Eintritt in die Musikszene und zur Priorisierung² von „Musik“?

² zit. n. Duden Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Priorisierung>, Stand: 1.2.2013

Zu diesen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen wird versucht über die Biographische Analyse zu gelangen, indem die Biographie einer Person, eines Falls in ihrem Zusammenspiel von erlebter und erzählter Lebensgeschichte betrachtet wird. Dabei werden seine persönlichen Relevanzsetzungen vergangener Ereignisse auf heutiges Handeln beachtet. Unter Priorisierung wird die Bedeutungsgewinnung einer Sache verstanden oder auch die Entstehung von Wichtigkeit und Relevanz einer bestimmten Tätigkeit (vgl. Duden Online 2013) .

2 THEORIE

In Folge sollen zentrale Themenbereiche der vorliegenden Forschung theoretisch geklärt werden. Ausgangspunkt des sozialen Phänomens dieser empirischen Masterarbeit ist die Szene – die Musikszene. Sie ist der *verbindende Aspekt der individuellen Biographien der semi-professionellen Musikerinnen und Musiker*. Vor allem wird hier auf das Szenekonzept von Hitzler et al. (2001) und auf die „*music scenes*“ von Bennett/ Peterson (2004) zurückgegriffen. Zudem relevant ist die Erläuterung der verschiedenen sozialen Einflüsse und Entwicklungen, welche durch das Konzept der Musiksozialisation näher betrachtet werden. Diesbezüglich gibt es eine rege Diskussion über die Zusammenhänge von biologischer Anlage und sozialem Lernen. Als wichtig eingeschätzt werden das Elternhaus und die Gleichaltrigen. Gehäuft gibt es Forschungen zu musikalischen Entwicklungsverläufen von ProfimusikerInnen. Musik muss außerdem, entsprechend der Forschung und ihrer Ergebnisse als ein Erlebnis und im Konkreten als flow-Erlebnis betrachtet werden. Diese Theorie von Csikszentmihalyi (2008) stammt aus der Disziplin der Psychologie. Auch wenn diese nicht aus dem Fach Soziologie stammt, ist sie zum Verständnis des Verhaltens semi-professioneller MusikerInnen notwendig und dient der Beschreibung der Forschungsergebnisse. Sozialisation durch und Erleben von Musik in ihrer Szene bilden gemeinsam die Identität dieser MusikerInnen, weshalb auf das Konzept der Identität zurückgegriffen wird. Im letzten Teil der theoretischen Einführung in das Thema der Arbeit wird auf die Freizeit-Positionierung von Musik dieser bestimmten Gruppe eingegangen.

2.1 Die Szene als „Ort“ informeller Musik(re)produktion

Das Konzept der „Szene“ bildet in dieser Masterarbeit die Basis. Sie ist für die beforschten semi-professionellen MusikerInnen der Raum, indem sie musikalisch aktiv sind. Es geht nicht darum, die Musikszene im Allgemeinen, ein bestimmtes Musikgenre oder eine einzelne Gruppe von MusikerInnen zu erforschen. Es geht um die Szene an der semi-professioneller MusikerInnen aktiv teilhaben und dort mit ihren unterschiedlichen Biographien aufeinander treffen, da sie das gleiche Interesse verfolgen. Dabei sollen ihre unterschiedlichen Lebensverläufe und individuellen Zugänge zur Musik respektive zur Szene genauer untersucht werden.

2.1.1 Die Musikszene nach Peterson/ Bennett und anderen

Music scene „is an important way that million people find enjoyment, define who they are, and affirm group membership“ (Peterson/ Bennett 2004: 1)

Das Konzept der Musikszene so Bennett und Peterson (2004), wurde zu Beginn der 1940er in der Alltagssprache und im Bereich des Journalismus gebraucht und nach und nach im akademischen Kontext verwendet, um jene mit gemeinsamem Musikgeschmack (Musikproduzierende, MusikerInnen und ihre Fans), die sich in Bezug auf andere wiederum abgrenzen und definieren, zu erfassen. Dieser Begriff diene nicht nur der Beschreibung von Musik, sondern auch der Kleidung und dem angesagten und angebrachten Verhalten in einer Szene. Gleichzeitig funktionierte die Szene als kulturelle Ressource für Fans eines bestimmten Musikgenres, wodurch ein kollektiver Ausdruck einer bestimmten Identität (bspw. „alternative“) möglich wird und eine Identifizierung mit der eigenen Besonderheit gegenüber dem Mainstream. (vgl. Peterson/Bennett 2004: 1f)

Das erste Mal wurde der Begriff der Szene in den 90er-Jahren von Will Straw (1991) im wissenschaftlichen Diskurs verwendet. Die Perspektive, die dabei eingenommen wird, fokussiert sich auf Performer und Fans, die zusammenkommen und zu ihrem Vergnügen Musik kreieren. Außerdem, so die Autoren, unterscheidet sich die Organisation von Musikszene stark von jener der internationalen Musikindustrie, allerdings sind beide voneinander abhängig. Was hier Szene genannt wird, war früher die Subkultur (siehe Clarke 1990; Bennett 1999). Die Autoren kritisieren, dass bei letzterem Begriff implizit davon ausgegangen wird, dass Gesellschaft eine gemeinsame Kultur hat, von welcher die so genannte Subkultur abweichend ist (vgl. Gelder/ Thornton 1997). Zusätzlich wird der Begriff der Subkultur gemieden, da im Vorhinein angenommen wird, die AkteurInnen der Subkultur agieren nach vorherrschenden Standards, während beim Begriff der Szene diese Vorannahme nicht mitschwingt. Geht man von einer flexiblen und sich verändernden Identität aus, nehmen die Mitglieder einer Szene die Identität der Szene an und geben sie wieder ab (vgl. Chaney 1996; Bennett 2000 zit. n. Peterson/ Bennett 2004: 3). Andy Bennett schreibt in „Popular Music an Youth Culture“ (2000) darüber, wie Musikszene aus unterschiedlichen Umgebungen so geformt werden können, dass sie unterschiedlich spezifisch lokal sensibilisiert sind, wie bspw. Hip Hop in Newcastle, England, Frankfurt, Deutschland und auch Punjabi Bhangra. (vgl. Bennett/ Peterson 2004: 2-4)

Bachmann-Müller (2002) sieht in der Szene als *Vergemeinschaftungsform* eine Möglichkeit Gemeinsamkeit zu inszenieren. Sie schreibt der Musikszene die Funktion zu, dass sie die immer schwieriger werdenden und unbestimmten Lebensabschnitte und Übergänge erleichtert und schwierige Familienverhältnisse kompensieren kann. Durch die kulturelle Selbstinszenierung in diesen Szenen kann sich das Individuum seiner selbst vergewissern, indem es sich von anderen differenziert und gleichzeitig seine Identität entlang der Szenenkultur orientiert – oft durch Stilisierung am und durch den eigenen Körper. Musik sieht sie als identitätsstiftendes Merkmal. (vgl. Bachmann-Müller 2002: 135,137) Die Szene steht somit in engem Zusammenhang mit der (Musik)Sozialisation der/ des Einzelnen und mit deren/dessen Identität.

2.1.2 Die „Szene“ nach Hitzler Roland et al.

Der Szenebegriff, an den sich diese Arbeit außerdem anlehnt wird, von Roland Hitzler et al. (2001) folgendermaßen definiert:

Szenen sind (und dabei handelt es sich um eine idealtypische Umschreibung) *„thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/ oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln.“* (Hitzler et al. 2001: 20)

Die Autoren beschreiben die Szene als eine **Gesinnungsgemeinschaft**, die bei Jugendlichen aber auch bei Erwachsenen zu beobachten ist, obwohl er sich in seinem Buch „Leben in Szenen“ rein auf die Lebensphase der „Jugend“ bezieht. Dieses soziale Netzwerk legt einen **thematischen Fokus**, so die Autoren weiter, dessen Mitglieder bestimmte Interessen und Einstellungen teilen. Bezogen auf die zu erforschende Szene ist Musik bzw. das Musikproduzieren das Hauptinteresse und bietet den „Mitgliedern“ eine **vielfältige Kommunikation und Interaktion innerhalb sowie außerhalb der Szene**. Die Existenz der Szene ist gebunden an eine ständige kommunikative Erzeugung des gemeinsamen Interesses sowie eine fast beiläufige Inszenierung der Zugehörigkeit mithilfe von szenetypischen Symbolen (bspw. Bandname oder Logo), Zeichen und Ritualen (bspw. Proben, Üben, Begrüßungen). (vgl. Hitzler et al. 2001: 20f) Ein weiterer Aspekt der Szene ist, dass sie der **sozialen Verortung** dient. Sie ist nur sichtbar durch die Orte, an denen die spezifische Kommunikation und Interaktion stattfindet und die Mitglieder präsent sind. Die Mitglieder der Szene stehen in Angrenzung zum „Publikum“ und sind gleichzeitig abhängig von ihrer Wahrnehmung, da sie sich nur durch ihre

Anwesenheit in Szene setzen können und dadurch die Szenen konstituieren können. Jede Szene hat außerdem ihre **eigene Kultur**, in der man nur durch Aneignung und kompetenter Anwendung der richtigen Verhaltensweisen, Codes, Wissensbestände und Fertigkeiten – also dem „szenetypischen Know-how“ – als vollwertiges Mitglied gesehen wird. Die Autoren Hitzler, Bucher und Niederbacher formulieren zusätzlich ein weiteres Merkmal von Szenen und zwar, dass diese ein **labiles Gebilde** darstellen, da kaum szeneeigene *Sanktionsinstanzen bzw. -mechanismen* existieren. Die Szene besteht aufgrund eines Glaubens an eine gemeinsame Idee (Wir-Gefühl), basiert auf freiwilliger Selbstbindung und konstituiert sich in erster Linie nicht aufgrund vorausgehender *Lebenslagen-Interessen*. Auch kommt es vor, dass, neben den Phasen innerhalb der Szene und deren Miterhaltung. Phasen vorkommen, in denen ein intensiveres Interesse an anderen Lebensbereichen besteht – niemand hindert die Mitglieder an ihrem Ein- und Ausstieg. (vgl. Hitzler et al. 2001: 22ff)

Ein weiteres Merkmal von Szenen ist, dass sie sich durch **typische Treffpunkte** auszeichnen, an denen sich die Szene manifestieren und reproduzieren kann. Auch wenn man sich nicht an allen Orten regelmäßig trifft, wissen die Mitglieder meist, wo die anderen anzutreffen sind. Umgelegt auf die Musikszene, treffen sich die Bandmitglieder einer Gruppe regelmäßig zur Probe, immer am gleichen Ort (Proberaum), Personen außerhalb dieser Gruppe innerhalb der Szenen trifft man dann möglicherweise in unterschiedlichen Abständen in bestimmten Lokalen oder auf Konzerten. Über wieder andere Gruppen und Mitglieder innerhalb der Szene weiß man nur vage Bescheid. Dies führt zum nächsten Punkt, bei dem in Hitzlers theoretischem Szene-Konzept davon ausgegangen wird, dass die Szene aus einem **Netzwerk von Gruppen** besteht (d.h. der einzelnen Bands). Hitzler et al. zufolge, zählen sich die Mitglieder der Szene nicht nur zu dieser, sondern sind auch in einer oder mehreren Gruppen innerhalb der Szene verortet. In einer solchen Gruppierung verdichtet sich die Kommunikation und ist zwischen den Gruppen eher geringer, wobei gerade diese geringe Kommunikation die Vernetzung der Gruppen zur Folge hat und damit die Szene ausmacht. (vgl. Hitzler et al. 2001: 24f)

Szene wird weiters von den Autoren als **vororganisierter Erfahrungsraum** definiert. Wenn zuvor bei der Band von einer informellen und nicht vorstrukturierten Gruppe ausgegangen wurde, die sich durch ständige interaktionistische Herstellungs- und Erhaltungsprozesse konstituiert, so geht Hitzler et al. bei der Szene davon aus, dass diese so genannte Events (vororganisierte Veranstaltungen) liefert. Die Autoren nennen es auch „interaktives Spektakel“, welches zur Aktualisierung, Herstellung und Intensivierung des Wir-Gefühls beitragen soll – in den Kontext dieser Masterarbeit gestellt, würden darunter bspw. Konzerte mehrerer Bands an einem Abend und in einer

Location fallen. Viele Szenen würden zur Kommerzialisierung tendieren, so die Autoren, bei der sie den positiven Effekt einer Eröffnung von Arbeits- und Erwerbsmöglichkeiten sehen und sich Chancen für die Mitglieder ergeben.

Ein weiteres Merkmal durch welches sich Szenen auszeichnen, ist die **Strukturierung der Szene um Organisationseliten**. Diese sind meist langjährige Szene-GängerInnen die die (Vor-)Produktion von Events/ Veranstaltungen bspw. übernehmen und dadurch relativ privilegiert sind. Allerdings sind sie von Szene zu Szene unterschiedlich stark vertreten, d.h. in manchen Fällen nur ganz schwach vorhanden. Diese Eliten sind zentral in der Szene verortet und stehen in engem Kontakt mit ständig präsenten Szene-GängerInnen. Um diese herum stehen wiederum die so genannten „normalen Szenemitglieder“ und die „Friends“ („Heavy-Users“). Die Szene selbst kann durchaus aus mehreren Netzwerken von Organisationseliten bestehen und das in unterschiedlichsten Konstellationen. Manche der Elitegruppe sind zentrale Figuren, andere stehen am Rand bzw. sind schon den Friends zugehörig. Die einzelnen Netzwerke innerhalb der Szene bestehen also aus unterschiedlich stark involvierten Mitgliedern und die Bands mit Hitzler et al. gesagt, aus den Friends und u. a. einzelnen Elitemitgliedern. Grundsätzlich ist eine genaue Grenzziehung von Gruppen und der Szene selbst nicht möglich – gerade die Offenheit und Durchlässigkeit ist es, was die Szene ausmacht. (vgl. Hitzler et al. 2001: 26ff)

Die Szene, in der sich, entsprechend der Definition von Hitzler et al., die zu befragenden MusikerInnen befinden, ist **dynamisch** und ständig in Bewegung. Szenen liegen **quer zu bisherigen Gesellungsformen**. Sie haben in einer Zeit der zunehmenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Lebenslagen eine „*vergemeinschaftende Kraft*“. Hitzler et al. beschreiben sie als „*Ort (...) an [dem, d.Verf.] Identitäten, Kompetenzen und Relevanzhierarchien aufgebaut und interaktiv stabilisiert werden*“ (Hitzler et al. 2001: 30) und im weiteren Sinne zur Bewältigung des eigenen Lebens beitragen.

So wie in der soziologischen Literatur den Peer-Groups bestimmte Funktionen zugeschrieben werden, lassen die Autoren anklingen, dass möglicherweise Szenen nun statt diesen als Sozialisationsinstanzen dienen und damit die (jugendspezifische) Identitätsbildung erleichtern, eine soziale Stütze und Erfahrungsraum bieten (vgl. Tenbruck 1962; Rosenmayr 1976, zit. n. Hitzler et al. 2001: 30). (vgl. Hitzler et al. 2001: 29f)

2.2 Musikalische Sozialisation

Als **Sozialisation** versteht sich der Prozess, in dem ein Mensch in die ihn umgebende Gesellschaft und Kultur hineinwächst und dabei zu einem selbstständigen und handlungsfähigen Individuum wird. Sie ist als lebenslanger Prozess zu sehen, auch wenn bspw. die primäre Sozialisation von basalen Sprach- und Handlungsfähigkeiten gekennzeichnet ist und daher die wichtigste darstellt. (vgl. Peucker/ Scherr 2010: 268) Hurrelmann und Ulich (1991) definieren sie als „*Mitgliedwerden in verschiedenen kulturellen Kontexten*“ (ebd. 1991, zit. n. Müller et al. 2002: 14), so auch im Kontext der Szene. Kleinen (2008: 43) vertritt die Meinung, dass Sozialisation auch eine aktive Beteiligung des Individuums enthält. Der so genannte Begriff der Selbstsozialisation wurde von musikalischer Seite in die Kulturosoziologie eingeführt (vgl. Müller, Glogner, Rhein 2007, zit. n. Kleinen 2008: 43). Der aktive Moment ist gerade in der Musikforschung selbstverständlich geworden, weil der Mensch nicht nur als Objekt von Sozialisationsinstanzen zu sehen ist (vgl. Dollase 2005: 160, zit. n. Kleinen 2008: 43).

Als **Selbstsozialisierung**³ (zurückzuführen auf Niklas Luhmann; vgl. Peucker/ Scherr 2010: 271) verstehen die AutorInnen Müller et al. (2002) eine selbst gewählte und gestaltete Mitgliedschaft, welche damit eine Eigenleistung des Individuums innerhalb des Sozialisationsprozesses darstellt. Dies tun Jugendliche durch ihr Interesse an bestimmten Kulturen, Milieus und Szenen; ihrer Mitgliedwerdung; durch die Wahl bestimmter Sozialkontakte und durch Konstruktion von Identität durch Aneignung der gewählten Symbolwelt und eines bestimmten Lebensstils. (vgl. Müller 1995 zit. n. Müller et al. 2002: 14-15) Das bedeutet, dass sich ein Individuum im Verlauf seines Lebens, d.h. seiner Sozialisation, populärkulturelles sowie legitimes **kulturelles Kapital** aneignet und spezifische Sozialisationskontexte aufsucht, um musikalischen Geschmack selbst zu sozialisieren sowie sich musikalische Kompetenzen anzueignen. (vgl. Müller 1995 zit. n. Müller et al. 2002: 15)

Das Konzept der Aneignung – ursprünglich von Piaget – besagt, dass Individuen nicht mehr als Objekte, sondern als aktive Wesen gesehen werden. Müller et al. weisen auf die Kritik von Neuhoff und Weber-Krüger (2007) gegenüber der Theorie der Selbstsozialisation hin: Aneignung in Piagets Verständnis, so die KritikerInnen, bedeutet Anpassung. Denn nur durch die Übernahme der vorherrschenden Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, d.h. Anpassung, ist Verortung und Interaktion im sozialen Umfeld

³ Das Konzept der Selbstsozialisation, entwickelt von Luhmann, dient als Erweiterung des Sozialisationsbegriffs von George Herbert Mead.

möglich. (vgl. Neuhoff/ Weber-Krüger 2007: 40) Es ist davon auszugehen, dass eine Person mit einem speziellen **Interesse an Musik** in eine entsprechende Szene gelangt. In anderen Worten, ist darauf hinzuweisen, dass das aktive Aneignen von Kapital im Sinne der Selbstsozialisation, im Blick der KritikerInnen, auch Anpassung an die Umgebung und ihre sozialen Bedingungen und Muster erfordert. Diese ausschließlich populärkulturell orientierte Selbstsozialisation erklärt jedoch nicht die gesamte Entwicklungsaufgabe, daher bezieht sich Hill (2002) bspw. auf eine so genannte Parallelsozialisation, welche gleichzeitig erwachsenenorientiert und jugendkulturorientiert stattfindet. (vgl. Müller et al. 2002: 15)

Wenn es bei Müller et al. um Jugend, Sozialisation und Musik geht, ist erkennbar, dass Jugendliche meist als Musikrezipienten gedacht werden. Aus eben dieser Position beschreiben die AutorInnen, dass die Selbstsozialisation Jugendlicher durch ihre Zugehörigkeit und Abgrenzung zu sozialen Gruppen definiert ist und diese sich wiederum aus dem Umgang mit Musik ergeben (siehe Kapitel 2.1). Der Genuss von und der Umgang mit Musik ließen sich als Motive für ihre Nutzung identifizieren. Musik wird somit u. a. aus dem Grund rezipiert, um einen Kommunikationsinhalt zu haben – um mitreden zu können – und um sich als individuell oder der Masse konform zu definieren. Jugendliche, so die AutorInnen, positionieren sich damit gesellschaftlich bzw. sozial. In diesem selbst gewählten sozialen Kontext und dem entsprechenden Umgang mit der Kultur bzw. Musikszene wird durch Selbststilisierung und Selbstinszenierung (Verweis: Stauber 2001) Identität konstruiert. (vgl. Müller et al. 2002: 16)

Im Jugendalter geschieht die Selbstsozialisation im Sinne einer Übernahme der bisher erlernten Aspekte der Gesellschaft sowie einer Verantwortungsübernahme im Zuge der Integration dieser in das persönliche Leben. Musik tritt hier als System auf, welches Orientierungs- und Aneignungsleistungen von Seiten des Individuums erfordert. (vgl. Dollase 2005: 154, zit. n. Kleinen 2008: 43) Diese Leistungen werden in jedem Entwicklungsstadium von den sozialen Netzwerken immer wieder von Neuem verlangt, wobei sich fortwährend die kulturelle Identität stabilisiert und mobilisiert. Jugend wird dabei als entscheidende Entwicklungsphase gesehen, da sie als Zeit mit sehr großer Auswirkung auf das betrachtet wird, das danach kommt. Musik kann ein Bestandteil jugendlicher Existenz Erfahrung sein und bietet Orientierungsmuster auf ihrer Suche nach dem „Ich“, ob nun klassische Musik oder lautstarker Heavy-Metal (vgl. Dentler 2000: 7, zit. n. Kleinen 2008: 44). Wenn Menschen Musik machen oder hören, tun sie das in allen Lebensphasen, deshalb betrachtet Kleinen in seinem Buch auch jede eigens.

Musik bietet Jugendlichen, wie schon erläutert, eine soziokulturelle Orientierung, die notwendig für ihre Identifizierung, Zugehörigkeit und Abgrenzung ist. Sie wird genutzt um sich gesellschaftlich zu verorten - so Lazarsfeld bereits 1932 und Bourdieu 1979. Müller et al. kritisieren 2001 die vernachlässigte Erforschung des rezeptiven und produktiven Verhaltens Jugendlicher hinsichtlich Musik. Im Zuge der Debatte, ob in der modernen Gesellschaft traditionelle soziale Grenzen aufrechterhalten oder aufgelöst werden, wurde auch am dritten Soziologie-Kongress der deutschen, der österreichischen und der schweizerischen Gesellschaft für Soziologie 1998 über die Rolle von Kultur in Zeiten des sozialen Wandels diskutiert. Dabei stellt sich die Frage, ob musikalische Praktiken – der Kulturkonsum – eine Möglichkeit bieten, gesellschaftliche Grenzen zu überschreiten und bei der Wahl soziokultureller Kontexte, zu denen Jugendliche gehören bzw. von denen sie sich abgrenzen wollen, entscheidend sind. (vgl. Müller et al. 2002: 10)

Weiters wird kritisiert, dass die Soziologie in ihrer angeblichen Abneigung zur Populärkultur die Kompetenzen übersieht, welche zur Produktion und Rezeption populärkultureller Objekte wie Rocksongs notwendig sind. Die Soziologie würde, nach Müller et al. zwischen hoher und populärer Kultur unterscheiden und damit zwischen legitimem und populärem Geschmack. In dieser Denkweise spiegelt sich gleichzeitig eine Ablehnung gegenüber bestimmter Kultur- bzw. Musikgenres und Umgangsweisen mit Kultur bzw. Musik, wider. Dies bildet die Basis aufgrund derer soziale Ungleichheit durch kulturelle Praktiken und durch Geschmack reproduziert werden. (vgl. Müller et al. 2002: 11-12; Bourdieu 1970: 162f zit. n. Müller et al. 2002: 11) Gleichzeitig wird dabei die Bedeutung der Populärkultur vergessen, die sie für die musikalische Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion hat.

Diesbezüglich entwickelt Fiske 1992 mit seinem Konzept des „*populärkulturellen Kapitals*“ (Müller et al. 2002: 13) Bourdieus Ideen weiter und weist dabei auf die wichtige Aufgabe der „*soziale[n]; d. Verf.] Anerkennung und (...) Kompetenzen in Peergroups und subkulturellen Milieus*“ (Müller et al. 2002: 13) hin. Geht man vom Konzept der Szene aus, so übernimmt bzw. ergänzt sie die Aufgabe der Peer-Group. Bezogen auf die geplante Forschungsarbeit erfüllt das Phänomen Musik, in seiner individuellen Anwendung als populärkulturelles Kapital, die sozialen Funktionen der Identitätspräsentation und Identitätskonstruktion, sowie Integration und Distinktion. Es dient der Repräsentation von Kulturen und intendiert damit die Respektierung von Identitäten. (vgl. Müller et al. 2002: 13; Berry 1990/ 1994 und Fiske 1994, vgl. n. Müller et al. 2002: 13)

Dieses populärkulturelle Kapital wird „*im pädagogisch freien Raum*“ (Müller et al.: 13) der Peers bzw. innerhalb der Szene selbstsozialisiert. Dieses in Bourdieus Worten inkorporierte kulturelle Kapital ist körpergebunden und seine Aneignung braucht Zeit,

kann also nicht schnell weitergegeben werden und ist zentral für den Habitus, so Neuhoff und Weber-Krüger, angelehnt an Bourdieu. (vgl. Neuhoff/ Weber-Krüger 2007: 41)

Voraussetzung für die Mitgliedschaft in Jugendkulturen, sowie auch in Szenen⁴, ist das Erlernen der „richtigen“ Kompetenzen, Wissensbestände und Umgangsweisen. Jugendliche (und Erwachsene) nutzen ihre musikkulturelle Orientierung, um ihr Leben zu meistern, entwickeln mit ihrer Hilfe Identität, soziale Bindungen u. a. (vgl. Müller et al. 2002: 19)

Kleinen (2008) spricht davon, dass Musik mit den verschiedenen Lebensabschnitten **unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Funktionen** erhält. Es wird davon ausgegangen, dass musikalische Präferenzen sich im Laufe des gesamten Lebens wandeln. Und damit ist Musiksozialisation nicht nur auf das Jugendalter zu beschränken, sondern spielt auch im Erwachsenenalter eine Rolle – und gilt damit als lebenslanger Prozess. (vgl. Kleinen 2008: 37) Er erfasst vier Stadien musikalischer Sozialisation.

Von der Geburt bis in die Pubertät wird von einer prinzipiellen Offenheit hinsichtlich der Musik und ihres Stils gesprochen, sowie von einer starken Orientierung an Eltern und Familie. Ab einem Alter von zehn bzw. dreizehn Jahren bis Anfang der 20er beginnt eine Individualisierung der Musikpräferenz, der Erwerb neuer Vorlieben durch Peers und Medien bis hin zur Bildung stabiler Präferenzmuster. Von Anfang 20 bis zum Ende der Berufstätigkeit, so Kleinen, ergeben sich weitere Chancen der Weiterentwicklung kultureller Interessen sowie ein gleichzeitiger Rückgang des musikalischen Engagements aufgrund von Zeitmangel bzw. aus beruflichen Gründen. Im Ruhestand dann entwickeln sich wiederum neue Formen der Partizipation an Kultur, oft ein Wiederaufgreifen alter Vorlieben. Hier wird von einer veränderten Teilnahme am Musikleben und Nutzung von Musik gesprochen.

In der alljährlichen Untersuchung von Allensbach (1980) wurde bestätigt, dass die demographische Variable Alter, aber auch Bildung, in einem aussagekräftigen Zusammenhang mit Musikgeschmack stehen. Bersch-Burauel (2004) bestätigt, dass junge Erwachsene zumeist eine popmusikalische Identität entwickeln, und diese auch beibehalten (vgl. ebd.: 80, zit. n. Kleinen 2008: 50). Später, im Alter zwischen 30 und 40 Jahren, entstehe wiederum eine erhöhte Präferenz für klassische Instrumentalmusik, so Bersch-Burauel und Neuhoff (2004). (vgl. Kleinen 2008: 45-51)

Musikalische Sozialisation manifestiert sich u.a. durch empirisch sichtbare Präferenzen (vgl. Behne 1996a; Dollase 2005 zit. n. Kleinen 2008: 43). Diese werden aus dem Moment heraus entschieden oder ergeben sich aus länger andauernden Vorlieben. Sie

⁴ Jugendkultur und Szene können ansatzweise als Synonyme gesehen werden

werden, so Kleinen, überformt und durch die individuelle Lebenswelt in die komplexen Lebensvollzüge integriert (vgl. Kleinen 2007 zit. n. ebd. 2008: 43).

Im Sinne der Forschungsarbeit ist es wichtig, dass die gerade eben geschilderte Sozialisation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im sozialen Kontext, d.h. im Kontext ihrer Umgebung, betrachtet werden muss. Der Sozialisationskontext, so Hoffmann (2002), befindet sich in einem ständigen Wandel und entwickelt sich historisch und gesellschaftlich weiter. Mit Verweis auf Köhler (2002) meint sie, dass jede Jugendgeneration mit einem anderen Kontext umgehen lernen muss. Dies bedeutet, dass Sozialisation abhängig von den individuellen Gegebenheiten ist, wie bspw. der ökonomischen Situation der Eltern. Auch sie ist der Ansicht, dass Sozialisationsverläufe tendenziell durch zunehmende Individualisierung geformt sind. (vgl. Hoffmann 2002: 85)

Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit liegt bei den Befragten eine **musikalische Sozialisation** vor. Das Spezielle an dieser und dem Lebensverlauf der Befragten ist, dass in irgendeiner Weise Musik vorkommt bzw. einen Schwerpunkt bildet – bei den einen früher, bei anderen später.

2.3 Musikalisches Interesse zwischen Anlage und Umwelt

Musikalisches Interesse oder musikalische Begabung im weiteren Sinne ergibt ein komplexes Geflecht von Anlage- und Umweltbedingungen und den daraus entspringenden Leistungen, so Oerter und Lehmann (2008). Diese beiden Konzepte werden heute zusammengedacht. (vgl. Oerter/ Lehmann 2008: 88)

Kleinen (2008) nennt als *aktive AgentInnen* der Sozialisation die Umwelt in wechselseitiger Beziehung zum Individuum. Eltern und ErzieherInnen, die Schule und Musikschule, der Musikunterricht, die Gleichaltrigen und die Medien auf der einen Seite, das Individuum als treibende Kraft der musikalischen Selbstsozialisation, seine Begabung, Lernfähigkeit, intrinsische Motivation und Leistungsbereitschaft auf der anderen. Anlage und Lernen durch gewisse Umweltbedingungen und strukturelle Gegebenheiten wirken in der Sozialisation zusammen. (vgl. Kleinen 2008: 44f)

Oerter (1998; 2005) spricht vom *Prinzip der Isomorphie* durch welches sich die subjektive musikalische Struktur und die objektive kulturelle Musikstruktur regulieren. Dabei geht es um die Gleichheit der Strukturen – die individuelle entwickelt sich in Richtung der kulturellen und umgekehrt – wodurch sich einerseits neue individuelle Produktionen und

andererseits neue musikalische Stilrichtungen und entsprechende Rituale entwickeln. (vgl. Oerter/ Lehmann 2008: 95) In ihrem Artikel verweisen sie auf drei *Genotypen* von Anlage-Umwelt-Effekten von Scarr und McCartney (1983). Die erste Art wird als „passiv“ bezeichnet. Eltern präsentieren eine anregende Umwelt, da sie zur Hälfte die gleichen Gene haben – so bspw. fördern sie musikalische bzw. motorisch anspruchsvolle Aktivitäten. Die zweite Art wird mit dem Wort „evokativ“ beschrieben. Die Verhaltensweisen und Leistungen werden von der Umwelt bemerkt und gefördert, wie dies auch im Musikunterricht geschieht. Der dritte und für diese Arbeit interessante Effekt ist der „aktive“. Dies trifft dann zu, wenn sich ein Individuum „*seine Umwelt selbst aussucht und gestaltet*“ (Oerter/ Lehmann 2008: 96). Dieser letzte Umwelt-Interaktionseffekt zeichnet sich durch große Motivation und ein Durchsetzen gegenüber widrige Umstände des Typs aus. (vgl. Scarr/ McCartney 1983, zit. n. Oerter/ Lehmann 2008: 96)

2.3.1 Elternhaus

Der **Einfluss der Umwelt** setzt, so Birbaumer und Schmidt (1996), schon lange vor der Geburt ein. Wie früh ein Kind Sprech- oder Singversuche macht, hängt davon ab, wie sich die Umgebung sprechend und singend mit dem Kind befasst. (vgl. Birbaumer/ Schmidt 1996: 27, zit. n. Gembris 1998: 191) Die **nonverbale Kommunikation** zwischen Bezugspersonen und Kleinkind wird nicht nur zur Vermittlung emotionaler Befindlichkeiten, Bedürfnisse oder Inhalte genutzt, sondern fördert auch musikalische Anlagen mit Hilfe von Tonhöhe, Rhythmus, Tempo, Melodik und Dynamik. (vgl. Noy 1986; M.Papoušek 1994, zit. n. Gembris 1998: 192) So erhalten alle Kinder eine *unbewusst gefördert elementare „musikalische Erziehung“* bis sie zu sprechen beginnen. Danach übernehmen dies hauptsächlich kulturelle Faktoren. (vgl. Papoušek/ Papoušek 1995: 32, zit. n. Gembris 1998: 192)

Die *Stimme* ist für den Menschen Ausdruckform und ist Mittel zur Kommunikation. Sie wird von Geburt an geübt und ist für einen Großteil der Gesellschaft überlebensnotwendig. Gembris formuliert, dass stimmliche Fähigkeiten, Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken, zur Orientierung dienen und Sicherheit vermitteln.

Davidson (1994: 105) erarbeitete diesbezüglich bspw. eine kognitive Theorie zur Entwicklung des Singens. Diese stellt sich als aktiver Prozess von Konstruktion und Anwendung von Mustern im Bereich tonaler Musik dar. Durch Lernprozesse, intuitive und informelle, erwirbt das Kind ein Wissen über das System Musik in Form kognitiver Schematas. (vgl. Gembris 1998: 318)

Auch Shuter-Dyson (1985) und Howe (1990: 97ff) sehen die häusliche Umgebung bzw. die primäre Sozialisationsumgebung als bedeutend hinsichtlich vorhandenem Interesse, Einstellungen, Engagement, Vorhandensein von Ressourcen und der Verfügbarkeit von Musik (bspw. durch Medien). Gembris (1998) bezieht sich weiter auf diverse Studien, die zwar nicht immer besagte Einflüsse messen, macht aber klar, dass ein musikorientiertes Elternhaus jedenfalls begünstigend auf die musikalische Entwicklung wirkt sowie die Sprachentwicklung fördern kann, wie bspw. Kelley/ Sutton-Smith (1987) oder Kucenski (1977) herausgefunden haben. Entwicklungsfördernd, so Shuter-Dyson (1985: 197), ist das Singen zu Hause, der Zugang zu technischer Musik, die Verfügbarkeit eigener Tonträger, vorhandene Instrumente und Unterstützung musikalischer Aktivitäten. (vgl. Gembris 1998: 193ff)

Bezüglich der **Bedeutung von ErzieherInnen** auf das musikalische Verhalten der Kinder verweist Gembris mit Hilfe von Gardner (1991) auf jene Methode, die nach dem japanischen Geiger und Musikpädagogen Shin'ichi Suzuki benannt wurde. Diese beschäftigt sich mit dem Erlernen von einem Instrument im Alter von zwei Jahren gemeinsam mit der Mutter (als Bezugsperson) in Klassen von Gleichaltrigen.

Mit dieser Methode, so Gardner, bekommt die Erziehungsperson, welche das gleiche Instrument erlernt wie das Kind, eine Vorbildwirkung. So erhält bspw. die Mutter-Kind-Beziehung eine Bedeutung für die Motivation das Instrument zu lernen. Damit wird das Instrument zu einem Mittel des Kindes die Intimität zur Bezugsperson zu erhalten. (vgl. Gardner 1991: 338, zit. n. Gembris 1998: 198f) Trotz dieser Erkenntnisse, kritisiert Gardner die Methode u.a. wegen ihrer Kanalisierung einer speziellen Förderung, ihrer rein auditiven Ausrichtung und der Beschränkung auf einen bestimmten Musikstil. (vgl. Gardner 1991: 338f, zit. n. Gembris 1998: 199) Doch abgesehen davon wird der Einfluss der Bezugspersonen ersichtlich.

2.3.2 Peers – Gleichaltrige – Szenenangehörige

Die Gleichaltrigen werden von den von Kleinen (2008) zitierten Autoren unter dem Begriff der *Peergroups* zusammengefasst. Wie von Hitzler et al. (2001) schon erfahren, könnte dieser auch durch den Begriff der Szene ersetzt bzw. erweitert werden. Diese **Gleichaltrigen** werden als wichtigste **Sozialisationsinstanz** gesehen, die dem Jugendlichen das Ausbrechen aus seiner autoritätsbestimmten Kindheit ermöglicht, um eine befreite Identität zu gewinnen. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass die Sozialisation in den Peergroups/ in der Szene eng an die Medien

gekoppelt sei, bzw. diese Medien durch die Gruppe erst richtig wirkungsvoll werden. Medien spielen, so bspw. Müller et al. (2002), eine große Rolle bei der Herausbildung der eigenen Identität. (vgl. Kleinen 2008: 44f) Außerdem sind sie als ein Sozialisationsfaktor anzusehen, da Medien Gembris (1998: 190f) zufolge Musikhorizonte vorgeben und das Hörverhalten beeinflussen. In Bezug auf die analysierten Fälle in dieser Forschungsarbeit gilt es daher die Musik zwischen 1980 und 1997/ 2000 – d.h. zwischen dem ersten und dem ca. 18. Lebensjahr der Befragten – zu beachten (siehe Kapitel 4.1).

Wie mit Bachmann-Müller (2002) schon angedeutet, **kompensieren Jugendliche über die Gruppe der Gleichaltrigen die Defizite** der bis dato übermächtigen Sozialisationsinstanzen, wie bspw. die der Eltern, und betreten „*freizeitkulturelle Lebensstile*“ (Kleinen 2008: 45), die sie versuchen sich selbst anzueignen. Die Gruppe garantiert Rückhalt und ermöglicht die eigenständige Orientierung, außerhalb des Kontrollbereichs der Erwachsenen (vgl. Zinnecker 1987: 41, zit. n. Kleinen 2008: 45). (vgl. Kleinen 2008: 44f) Gerade mit der Pubertät kann die Gruppe der **Gleichaltrigen starken Einfluss** auf musikalisches Verhalten, Geschmack und Werturteile nehmen, welche sich oft in die entgegengesetzte Richtung zu Vorstellungen von Familie und Schule entwickeln. (vgl. Gembris 1998: 190f)

Wie schon erwähnt, beschäftigt sich Kleinen mit einzelnen Entwicklungsphasen wie bspw. die der Jugend und des Erwachsenen. Sich auf Baacke (1998) beziehend, schreibt er, dass **Jugendliche die musikkulturellen Veränderungen ihrer Zeit maßgeblich mit beeinflussen**. Demnach seien sie keine passiv Getriebenen, sondern aktiv an der Entwicklung musikalischer Stile, Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen beteiligt. Baacke (1998) bezeichnet die Phase der Jugend als „*kulturschaffenden Faktor*“ (ebd.: 29) für die restliche Lebenszeit einer Person (vgl. ebd.: 29, zit. n. Kleinen 2008: 57). Kleinen spricht von einer Biographisierungsphase, in welcher neue Lebenswelten als „*kulturelle Territorien*“ (Kleinen 2008: 57) geschaffen werden, die sich ständig erweitern und in denen sich die Heranwachsenden ungebunden bewegen können. Es kommt vor, dass die Ordnung dieser Territorien von den Intentionen anderer AkteurInnen überlagert, aufgelöst oder durchquert wird, wie bspw. durch präsenste Rockmusik.

Die Jugendstudie Shell erhebt in regelmäßigem Abstand aktuelle Trends in den Jugendkulturen und seit 2005, so Kleinen, taucht der Begriff der „Coolness“ in der Jugendkulturforschung auf. Sie habe große Attraktivität bei Jugendlichen und ermögliche innerhalb diverser Szenen individuelle Identitätsfindung. (vgl. Behnken/ Zinnecker 1992; Neumann-Braun/ Richard 2005, zit. n. Kleinen 2008: 57f) Auf dem Weg zum Erwachsenwerden „müssen“ in dieser Phase **wichtige Entwicklungsaufgaben gelöst** werden, wie bspw. die Ablösung von der Herkunftsfamilie. Alle Entwicklungsphasen

werden von Musik begleitet, diese hat jedoch „die höchste individuelle und soziale, somit auch entwicklungspsychologische Relevanz in der Jugendphase“ (Kleinen 2008: 58).

Hier ist den, von Kleinen (2008) herangezogenen, AutorInnen die Beziehung zu den Gleichaltrigen vor allem in Verbindung mit den Medien bewusst, sie zählen sie zu einer einflussreichen Sozialisationsinstanz. Ohne ihre fixierten Ansprüche ist die Szene ein ideales Spielfeld für die Erprobung eigener Handlungsfähigkeiten. (vgl. Kleinen 2008: 58)

Über Musik im Erwachsenenalter gibt es Kleinen zufolge Erforschungen über individuelles Musikerleben sowie zu sozialen Dimensionen musikalischer Präferenz. Man fand heraus, dass bei Erwachsenen „die subjektive Bedeutung von Musik im Zuge [von, d. Verf.] intensiven körperlich und seelisch tiefgehenden Musikerfahrungen“ (Kleinen 2008: 59) in Erscheinung tritt. Beckers (2004) ergänzt hierzu, dass sich Erwachsene Musik geleitet von impliziten Theorien aneignen. Im zwischenmenschlichen Bereich erfüllt Musik die Rolle der **eigenen Charakterisierung**, außerdem trägt sie zur **Auswahl des sozialen Umfelds** bei, so Gembris (1995). Reu (1995: 333) zitierend meint Kleinen, dass Musik als Indikator für Lebensstil, Charakter, Bildung und geistiges Niveau gesehen wird. (vgl. Beckers 2004; Gembris 1995: 123, zit. n. Kleinen 2008: 60)

2.3.3 Musikalische Entwicklungsverläufe bei MusikerInnen

Angesichts des Älterwerdens der Bevölkerung steigt das Interesse am Erwachsenen seitens der Musikpädagogik und Musikwirtschaft. Der Bedarf an Wissen über die Entwicklung musikalischer Interessen und Bedürfnisse, musikalischer Präferenzen sowie der Funktionen und Bedeutung von Musik im Leben des Erwachsenen ist damit gestiegen. Die *Lifespan*-Psychologie spricht von einem Wechselspiel zwischen Stabilität, Gewinn und Verlust, deren Verhältnis sich im Laufe der Zeit und des Erwachsenseins dahingehend verändert, dass die Verluste größer als die Gewinne werden. BerufsmusikerInnen müssen im Gegensatz zu Laien ihre Leistungen aufrechterhalten und sogar noch optimieren, Laien verlernen ihre musikalischen Fähigkeiten, sind jedoch durchaus in der Lage sie durch Übung wiederzuerlangen und zu erweitern (vgl. Gembris 2002: 423, zit. n. ebd. 2008: 163) oder auch erstmals ein Instrument zu erlernen. (vgl. Gembris 2008: 163)

In der Soziologie weiß man, dass ein Individuum von seinem Umfeld mitgeprägt wird und so ist auch seine musikalische Entwicklung zu sehen, welche an eine Musikkultur und einen historischen Kontext gebunden stattfindet. Gleichzeitig trägt der Mensch selbst zur

Veränderung der Musikkultur bei. Gembris (2008/ 2002) bezieht sich auf die Prägung von Generationen und formuliert es so: Musikalische Biographien werden in erheblichem Maße **generationenspezifisch und durch zeitgeschichtliche Einflüsse geprägt** (z.B. Kohortenzugehörigkeit) (vgl. ebd. 2002: 209ff, zit. n. Gembris 2008: 164).

„Der Einfluss von Sozialisierungs- und Lernprozessen auf die musikalische Entwicklung ist in Kindheit und Jugend besonders stark (...)“ (Gembris 2008: 164) Dieser nimmt mit dem Älterwerden wieder ab, sowie sich auch im Jugendalter vorhandene Unterschiede dieser Entwicklung vergrößern. Bei MusikerInnen weiß man, dass sie darauf spezialisiert sind, ihre musikalische Leistung maximal zu steigern und ihre Begabungsreserven auszuschöpfen. Im Vergleich dazu ist von Laien und AmateurmusikerInnen bekannt, dass sich ihre Fähigkeiten zurückbilden, weil ihre Interessen und ihre Motivation auf anderes, d.h. bspw. auf ihre berufliche Entwicklung, gerichtet sind (dazu Gembris 2002). Selbst bei der Gruppe der BerufsmusikerInnen gibt es unterschiedliche Entwicklungsverläufe, da die jeweilige Art der musikalischen Betätigung unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und -anreize gibt. (vgl. Gembris 2008: 164f)

Bei klassischen MusikerInnen und KomponistInnen wird der Beginn ihrer kompositorischen Kreativität vor dem zwanzigsten Lebensjahr gesehen. Ihren Höhepunkt erreicht diese zeitlich sehr unterschiedlich und individuell. Bei InstrumentalistInnen wurde festgestellt, dass zehnjähriges zielgerichtetes Üben notwendig ist, um das Leistungsniveau einer Expertin/ eines Experten zu erlangen. (vgl. Gembris 2008: 165-168) Gembris zufolge, ist ein Vergleich von klassischer Musik und jener aus der Jazz-, Rock- und Popmusik kritisch zu betrachten. Allerdings erhält man dadurch gewisse Anhaltspunkte.

Sich an Weisberg (1999) haltend meint Gembris, dass auch im Jazz, Rock und Pop nachhaltiger Erfolg und Leistung in engem Zusammenhang mit vorangegangener Übung und dem intensiven Eintauchen in die musikalische Materie steht. Am Beispiel eines Jazzmusikers beschreibt er dessen Aneignung und Übung der Musik. Seine Übung bestand im Hören von Musik und dem Nachspielen, um sich damit ein „*umfangreiches (...) Repertoire an musikalischen Formeln und Mustern zu erarbeiten*“ (Gembris 2008: 169) Ein guter, in diesem Falle Jazzmusiker, zeichnet sich durch seine Improvisationsfähigkeit, sein Gefühl für die Musik, seine kreative Arbeit im kollektiven Prozess und seine musikalische Konversation mit seinen MitspielerInnen aus. (vgl. Gembris 2008: 165-169) Diese MusikerInnen sind KomponistInnen und PerformerInnen in einem, d.h. so genannte „*Virtuosen der Vielfältigkeit*“ (ebd.: 171).

Die Fähigkeit der Improvisation und Komposition basiert im Wesentlichen auf dem erworbenen Wissen und auf trainierten Bewegungsabläufen. Allerdings ist zu erwähnen, dass es laut Gembris (2008) keine systematische musikpsychologische (und soziologische) Forschung über den Verlauf und die Entwicklung von musikalischer Kreativität und Karrieren in Jazz-, Rock- und Popmusik gibt. Die Studie von MacDonald und Wilson (2005) befasst sich als eine von wenigen mit Identität und Kreativität von afro-amerikanischen Musiker(Inne)n. Hemming (2002), und dies ist interessant für das Thema dieser Arbeit, befasste sich mit Selbstkonzepten junger MusikerInnen aus der **semi-professionellen Szene** (Verweis Kleinen 2003). (vgl. Gembris 2008: 169f)

Maria Manturzevska (2006) führte in den 80ern und 90ern (zwischen 1976 und 1980⁵) Studien zu individuellen Voraussetzungen und Bedingungen von MusikerInnenkarrieren durch. Dabei befragte sie erfolgreiche polnische Musiker⁶ anhand biographischer Interviews, welche sie durch Archivmaterialien u.a. ergänzte. Und Laureen Sosniak (1990) interpretierte aus biographischer Perspektive den Karriereverlauf von Pianisten. Manturzevska entwickelte ein Muster von Berufsverläufen, welches sechs Phasen mit jeweils typischen Entwicklungsaufgaben und -aktivitäten der 168 von ihr analysierten Instrumentalisten beinhaltet. Sie kam u.a. zu dem Schluss, dass der frühe Instrumentalunterricht ein entscheidender Faktor ist für das spätere Leistungsniveau. Wenn bis zum neunten Lebensjahr keine emotionale Bindung zur Musik und spontane instrumentale oder vokale Handlung stattgefunden haben, verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklung ungewöhnlicher Fähigkeiten (vgl. Manturzevska 2006: 21-53; Gembris 2002: 195; Sosniak 1990, zit. n. Gembris 2008: 171ff).

Im Fall der BerufsmusikerInnen, bestehen im Alter von 14 Jahren bereits ausreichende Fähigkeiten, um erstmals öffentlich aufzutreten. Hier ergibt sich die Frage, ob HobbymusikerInnen in ihrer „Semi-Professionalität“ nicht auch diesem Schema entsprechen könnten bzw. ob hier Ähnlichkeiten zu finden sind. Manturzevska spricht in der Phase davor (15-25 Jahre) noch von der *„Entwicklung der Künstlerpersönlichkeit und des Selbstbewusstseins als Künstler“* (Manturzevska zus.gef. n. Gembris 2002, zit. n. ebd. 2008: 172).

Im Bereich der Musikszene, so wie sie in dieser Arbeit verwendet wird, bewegen sich Kalies, Lehmann und Kopiez (2008) in ihrem Artikel „Musikleben und Live-Musik“. Die

⁵ Siehe auch „A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians“, in: <http://pom.sagepub.com/content/18/2/112.abstract>, Stand: 5.2.2013.

⁶ Aus der Quelle ist nicht ersichtlich ob es sich dabei auch um Musikerinnen, Pianistinnen und Instrumentalistinnen handelt, weshalb die männliche Form dem Buch entsprechend verwendet wird.

Autoren sind der Ansicht, dass Musikpraxis – ob nun professionell oder nicht (sie nennen es korrespondierende Rezeptionspraxis) – **eingebettet ist in bestimmte Einstellungen und Rituale**. Sowohl die Musikausführenden sowie die ZuhörerInnen suchen bspw. Live-Musik auf und erleben sie gemeinsam. Die Autoren sprechen diesbezüglich von einer starken Interaktion zwischen diesen beiden Gruppen. Das Musizieren an sich beinhaltet **identitätsstiftende Momente, wie bspw. die Selbstpräsentation**, die bei einem Liveauftritt ermöglicht wird. Laut einer deutschen Statistik aus dem Jahr 2005 spielen 13,5% der deutschen Bevölkerung ein Instrument, wobei damit nur diejenigen erfasst wurden, die in irgendeiner Art öffentlich (durch Institutionen oder Vereine) gemeldet sind (vgl. www.miz.org⁷, zit. n. Kalies et al. 2008: 294). (vgl. Kalies et al. 2008: 293f)

Kalies et al. gehen davon aus, dass in jeder Altersgruppe die Möglichkeit besteht sich „ästhetisch-künstlerisch“ zu betätigen. Die musikwissenschaftliche Forschung fokussiert meist auf die Phase der Jugend und vernachlässigt erwachsene AmateurmusikerInnen, so Pape und Pickert (1999), deren Leistungen sich jedenfalls mit semi-professionellen und professionellen MusikerInnen messen lassen. Das Interesse steigt jedoch mit dem demographischen Wandel und dem Wissen, dass Lernen auch im Alter stattfindet. Die beiden genannten Autoren untersuchten **sozialisierende Merkmale** von AmateurmusikerInnen bzw. das Erlernen eines Instruments und kamen u.a. zur Erkenntnis, dass **musikalische Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist**. Außerdem fanden sie heraus, dass die Motivation, ein Instrument zu spielen, nicht familiär, sondern in erster Linie eher durch das Spielen in einem Ensemble – also dem **Zusammenspiel mit FreundInnen** und anderen MusikerInnen – begründet liegt. Ebenfalls interessant an ihrer Erhebung ist, dass 15% aller AmateurmusikerInnen, die ein Instrument lernen, diesbezüglich **AutodidaktInnen** sind: sieht man sich nur die Pop- und RockmusikerInnen an, sind es fast 50%. 74% der befragten AmateurmusikerInnen hatten außerdem einen Matura-/ Abiturabschluss. (vgl. Kalies et al. 2008: 295) Auch die Studie von Eibach (2003) liefert den Beweis eines lebenslangen Lernprozesses. Zwischen dem 14ten und dem 16ten Lebensjahr wird der Instrumentalunterricht aufgrund von Motivationsverlust und lebensstechnischen Veränderungen vermehrt abgebrochen bzw. ausgesetzt (vgl. Switlick/Bullerjahn 1999, zit. n. Kalies et al. 2008: 297). (vgl. Kalies et al. 2008: 296f)

⁷ Deutsches Musikinformationszentrum in der Kulturstadt Bonn, Deutscher Musikrat, Instrumentales und Vokales Musizieren 2000 und 2005: www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf, Stand: 5.2.2013.

2.4 Musik als Erlebnis

Der Begriff der Musik wurde, vor allem wenn es um Überlegungen zu ihrer Wirkung ging, in der Disziplin der Psychologie, besser gesagt in der Musikpsychologie, behandelt. Forschungen zur Wirkung von Musik sind bis zu Pythagoras und Aristoteles zurück zu verfolgen, wobei der eigentliche Beginn ca. auf 1879 mit der Eröffnung eines psychologischen Laboratoriums von Wilhelm Wundt in Leipzig datiert wurde (vgl. Rösing/ Bruhn 1994: 21).

Bruhn et al. halten im Handbuch für Musikpsychologie fest, dass der Begriff sich in drei ergänzende Daseinsebenen unterteilt:

Erstens tritt Musik als extern kodierte Information auf. Sie kann schriftlich auf unterschiedlichen Materialien, mit Hilfe unterschiedlicher Techniken notiert und auf unterschiedlichen Medien festgehalten werden. *Zweitens* kann Musik als akustische Struktur gesehen werden. Damit ist Musik als physikalisches Schallereignis gemeint. Und *drittens* gilt **Musik als Phänomen menschlichen Erlebens**. Wenn Musik über das menschliche Nervensystem aufgenommen wurde, dann kann von Musik als wahrgenommenes Ereignis gesprochen werden. Diese Ebene, und das ist für diese Arbeit von Bedeutung, bildet die Basis der Musikproduktion in Form von Komposition, Improvisation und motorischen sowie senso-motorischen Prozessen der Reproduktion und Interpretation von Musik. (vgl. Bruhn et al. 1994: 14)

In folgendem Abschnitt soll auf eine ganz bestimmte Form des Erlebens eingegangen werden.

2.4.1 Musik als flow-Erlebnis

Ähnlich wie in der vorliegenden Forschungsarbeit, stellt sich Csikszentmihalyi (2008) die Frage, warum es Aktivitäten gibt, die in sich selber befriedigend sein können. Seine Untersuchungen widmen sich der präzisen Ausarbeitung einer spezifischen Motivationsform, die er auch als Kraftquelle betrachtet (vgl. ebd.: 19). Grundsätzlich besteht innerhalb der Gesellschaft die Annahme, dass durch unsere kulturelle Sozialisation gelernt wird materielle Güter anzustreben. Arbeit an sich, so Csikszentmihalyi, gilt als wertlos bis sie durch Noten oder Geld gerechtfertigt bzw. aufgewertet wird. Weiter schreibt der Autor, dass das, was man tun muss, auch nicht befriedigend sein kann und Freizeitaktivitäten im Gegenzug gerne gemacht werden, auch wenn sie keinen Nutzen haben – zumindest keinen offensichtlichen. (vgl. ebd.: 20f) Das soziale Phänomen bzw. die Motivationsform nach welchem/ welcher Csikszentmihalyi

sucht ist „auto-telisch“ (d.h. Selbst-Ziel, Selbst-Absicht). Er untersucht dafür Gruppen, die für eine Tätigkeit viel Energie aufwenden, welche jedoch nach gesellschaftlich-materiellem Maßstab kaum Belohnung hervorrufen. Solch ein Fehlen, so wird betont, bedeutet aber nicht, dass sich die Aktivität nicht lohnt. Die Personen sind rein deshalb motiviert, weil sie eine Befriedigung daraus ziehen, welche als „Lohn“ ausreicht. (vgl. ebd.: 34) Er fand also heraus, dass eine solche Tätigkeit in sich selbst lohnend ist und Freude bedeutet, d.h. intrinsisch motiviert ist. Weitere Belohnungsquellen sind, nach seinen anfänglichen Erhebungen, bspw. die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und „Freundschaft und Geselligkeit“ (ebd.: 37). Weiter besagen seine Daten, dass sich extrinsische und intrinsische Belohnungen durchaus ergänzen können, als Bsp. nennt er Geld und Status, welche die Freude an der Sache noch erhöhen können. (vgl. ebd.: 36-43) Auch ist die hohe Einstufung von zwischenmenschlichen Faktoren (Items) zu erwähnen, welche die Wichtigkeit menschlicher Nähe oder eine Lockerung der Ich-Grenzen bei gewissen autotelischen Aktivitäten hervorhebt. (vgl. ebd.: 53) Er schreibt, dass Menschen, die intrinsische Belohnungen stark erleben, ihr autotelisches Tun als Entdeckung von etwas Unbekanntem sehen, was die Situation einem Drogenerlebnis ähnlich werden lässt. Weiter fand er heraus, dass bei kreativen und weniger wettbewerbsorientierten Tätigkeiten eine stärkere intrinsische Belohnung erlebt wird. (ebd.: 55) Dieses so genannte autotelische Erleben wird als kreatives Entdecken beschrieben, bei dem die/ der Handelnde grundsätzlich die steuernde Instanz bleibt. Im Verweis auf Callois entworfene Theorie (1958) basiert besagtes Erleben auf Handlungen, die einem die Möglichkeit bieten/ eröffnen bisherige individuelle Grenzen zu überschreiten. (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 56)

Das von Csikszentmihalyi entwickelte Modell befasst sich mit dem Phänomen, dass Menschen Zeit und Energie in etwas investieren und daraus ein besonderes Erleben beziehen, welches im Alltag so nicht möglich ist. Abseits von diesen alltäglichen Verpflichtungen geht es um ein „völliges Aufgehen“ der/ des Handelnden in ihrem/ seinem Tun. Die Aktivität liefert ständig neue Herausforderungen und lässt keine Zeit für Sorgen oder Langeweile bzw. für Gedanken über die Zukunft. In dieser speziellen Situation schöpft die Person ihre Fähigkeiten voll aus und erhält, so der Autor, klare Rückmeldungen für ihr Handeln. Weiter ist sie Teil eines rationalen Systems von Ursache und Wirkung, indem das Handeln realistische Konsequenzen mit sich bringt. Dieses so genannte holistische Gefühl, das Aufgehen, bezeichnet er als „**flow**“.

Es handelt sich dabei um den Zustand einer inneren Logik von Handlungen, in den die/ der Handelnde nicht bewusst eingreifen muss und den Prozess fließend wahrnimmt. (vgl. ebd.: 58f) Nebenbei auftretende Zielsetzungen werden nicht als Grundmotivation

gesehen, sondern dienen dem eigenen Leistungsbeleg/ -nachweis. Nur das Erleben selbst ist es, welches das Handeln in Gang hält und das handelnde Subjekt befriedigt. (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 60f)

Die **Elemente des flow-Erlebnisses** stellt er wie folgt dar: Es kommt zu einer Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein, daher besteht keine dualistische Perspektive. Ein flow-Erlebnis tritt nur dann auf, wenn die Aufgabe im Fähigkeitsbereich des/ der Ausführenden liegt. Außerdem ist es beschreibbar als Konzentration auf eine Sache ohne Ablenkung, unter Zentrierung der eigenen Aufmerksamkeit. Dabei sind zusätzlich motivierende Momente möglich, wie bspw. ein materieller Gewinn. Dieser äußere Anreiz ist oft zur Teilnahme an flow-Aktivitäten notwendig, wie bspw. im Beruf, wo extrinsische Belohnung eine bestimmte Wichtigkeit hat. Dieser flow-Zustand dann mit Worten wie „Selbstvergessenheit“ oder „**Transzendieren der Individualität**“ (Maslow 1971: 65,70, zit. n. Csikszentmihalyi 2008: 66) umschrieben werden. Die Aktivitäten beruhen auf selbst gewählten oder akzeptierten Regeln. Der Autor geht sogar so weit zu sagen, dass die Beteiligten ihr Selbst nicht benötigen, da eine „*flow-Situation ein soziales System ohne Abweichungen darstellt*“ (Csikszentmihalyi/ Bennett 1971: o.A). Weiters hat die handelnde Person dabei ihr Tun und ihre Umwelt unter Kontrolle bzw. besteht in der Situation ein solches Gefühl, ansonsten würde sie sich nicht unbesorgt dem Flow hingeben. Die Situation stellt eindeutige Handlungsanforderungen und gibt im Moment eindeutige Rückmeldungen. Der Flow hat ein autotelisches Wesen, denn er scheint ohne Ziele und Belohnungen auszukommen. (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 61-74)

Einerseits gibt es Personen, die direkt in den Flow einsteigen können, andererseits ist es möglich sich äußere Umstände zunutze zu machen um in den flow-Zustand zu gelangen. D.h. besagte flow-Aktivitäten sind als strukturierte Handlungssysteme zu sehen, welche zum Entstehen des flow-Erlebnis beitragen. (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 74f) Deshalb schlägt Csikszentmihalyi eine formale Analyse vor, um die Eigenschaften dieser spezifischen Aktivitäten erkennen zu können. Sie haben gemein, dass sie „*Möglichkeiten zu Handlungen in einem Bereich jenseits von Langeweile und Angst bieten*“ (ebd.: 75).

Im Verweis auf die zuvor erläuterten Merkmale finden diese Handlungen immer in einer Balance zwischen den persönlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Anforderungen statt. Sind die Anforderungen also zu hoch, entsteht Angst und sind sie im Vergleich zu den Fähigkeiten zu niedrig, nimmt die Langeweile überhand. Flow tritt damit bei optimaler Herausforderung auf. Die Schwäche des Modells dabei ist, dass diese beiden Komponenten sehr subjektiv wahrgenommen werden, und diese von Situation und Person abhängig sind. Csikszentmihalyi versuchte daher bestimmte

Persönlichkeitseigenschaften zu identifizieren, die zu Über- oder Unterschätzung der objektiven Anforderungen und eigenen Fähigkeiten führen und versucht dahingehend Zusammenhänge zu filtern/ erkennen. (vgl. ebd.: 75f)

So ist es bspw. möglich, von einem Besorgniszustand wieder zurück in den Flow zu gelangen, es gibt dabei mehrere Handlungsmöglichkeiten für das Individuum. Dabei soll betont werden, dass nicht nur objektive Umweltbedingungen und die konkrete Struktur der Aktivität beeinflussen, ob Flow erlebt wird bzw. erlebt werden kann: sondern es geht vielmehr um „*die Fähigkeit des Individuums, seine Umwelt so umzustrukturieren, dass flow (überhaupt; d. Verf.) möglich wird*“ (Csikszentmihalyi 2008: 79). Als Kontinuum gesehen, reicht Flow von repetitiven, automatischen Handlungen bis hin zu komplexen Aktivitäten. (vgl. ebd.: 81)

2.5 Identifizierung mit Musik

Der Begriff der Identität kann auf unterschiedliche Weise definiert werden. E. Goffman unterscheidet 1973 zwischen der persönlichen und der sozialen Identität, welche in ihrer Auseinandersetzung zusammen die Ich-Identität ausmachen. Die persönliche Identität ist demnach die Einzigartigkeit des Individuums selbst und die soziale Identität stellt die Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und die normativen Erwartungen durch das Umfeld an die jeweilige Person dar. Durch die Auseinandersetzung dieser beiden Formen, also aus der subjektiven Reaktion eines jeden Einzelnen auf diese „Widersprüchlichkeit“, bildet sich die Ich-Identität. (vgl. Goffman 1973: o. A., zit. n. Tripolt 1993: 7) Nach E.H. Erikson findet der Prozess der Identitätsfindung bzw. -bildung hauptsächlich in der Pubertät und Adoleszenz statt, da in dieser Zeit eine bestimmte eigene Rolle gewählt wird (vgl. Hörnig/ Klima 2007: 283), wobei es zur Ausbildung einer psychosozialen Selbstdefinition kommt (vgl. Tripolt 1993: 9). Währenddessen entwickelt sich ein bestimmter Druck von Seiten der Umgebung (Gesellschaft), sich Gedanken über die Zukunft zu machen (z. B. Ausbildung, Beruf) und durch die körperlichen, sozialen und psychischen Veränderungen kommt es zu einer Fokussierung auf die eigene Person – auf die persönliche Identität (vgl. Pucher 2008: 17). Bei Erikson (1973) und anderen AutorInnen, die sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben/ auseinandersetzen, findet man allerdings den Beisatz, dass es sich dabei um eine lebenslange unbewusst weiterlaufende Entwicklung handelt (vgl. Erikson 1973: 141, zit. n. Pucher 2008: 17). Trotzdem ergibt es sich, dass wissenschaftliche Erhebungen über Identität, sowie

Identitätskonzepte, am häufigsten im Zusammenhang mit der Phase der Adoleszenz auftreten. In dieser Hinsicht beschäftigen sich die Analysen bspw. mit den Einflüssen von Eltern, deren Beziehung zum jungen Erwachsenen, deren Einstellungen, der sozialen Zugehörigkeit, dem Einfluss von Peers und ähnlichem. (vgl. Pucher 2008: 56-59)

Identität ergibt sich, um es anders auszudrücken, aus dem subjektiven Abwägen zwischen dem was ein Individuum selbst ist bzw. sein will, und dem, was gesellschaftlich von ihm erwartet wird. Es findet eine Auseinandersetzung mit den zugeschriebenen Eigenschaften einer bestimmten eingenommenen Rolle (z. B. als Frau, Erwachsener, MusikerIn usw.) statt, welche grundsätzlich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt geschieht. Diese als zentral angesehene Entwicklungsaufgabe entsteht aus der schon oben genannten Wechselwirkung, der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und Kulturen, und ist Produkt von Identifikation, Reflexion und Anpassung, so Neuschwander (vgl. 1996: o. S., zit. n. Pucher 2008: 15). Ein Individuum – also ein Ich – welches stark und funktionsfähig ist, entwickelt diesen Überlegungen zufolge seine psychische Gesundheit, in dem es auftauchende Konflikte konstruktiv bewältigt. Identität hat dabei die Funktion, so Erikson (1959), **„ein psychosoziales Gleichgewicht zwischen den eigenen Bedürfnissen und [den; d. Verf.] gesellschaftlichen Erwartungen herzustellen“** (ebd.: 190, zit. n. Neuschwander 1996: 46) und aufrechtzuerhalten. Diese Auffassung stellt gewissermaßen eine Verbindung zwischen der Identität einer Person und ihrem Maß an psychischer Gesundheit her, womit gesagt werden kann, dass die eigene Gesundheit mit einer sich im Gleichgewicht befindenden Identität in Verbindung steht.

Wenn also Identität u.a. aus gesellschaftlichen Erwartungen besteht, die mit der eingenommenen Rolle einer Person verknüpft sind und gleichzeitig ein Produkt der Reflexion der eigenen Umgebung, sowie der Anpassung an diese ist – und damit ein psychosoziales Gleichgewicht sucht bzw. darstellt – dann steht Identität und die Suche nach ihr innerhalb der eigenen Sozialisation. Es ergibt sich somit ein unmittelbarer Zusammenhang der Ich-Identität und der Sozialisation der/ des Einzelnen im Sinne einer „Vergemeinschaftung“ wie es Bachmann-Müller (2002) und Hitzler et al. (2001: 30) ausdrücken. Sozialisation gilt als Eingliederungsprozess in eine soziale Gruppe – in das eigene Umfeld – mit der verschiedene Rollenerwartungen an die eigene Position einhergehen und Normen sowie Werthaltungen erlernt werden.

Damit kann gesagt werden ,dass zuerst das Elternhaus das primäre Sozialisationsumfeld einer Person bildet, unterstützt durch institutionell angeleitete musikalische Förderung; später im Verlauf der Pubertät sind es die Peers, die Szenenangehörigen bzw. das Musik

machen, welches im Sinne einer sekundären oder tertiären Sozialisationsphase und in Anlehnung an das Konzept einer lebenslang stattfindenden Identitätsbildung, Normen und Werthaltungen anbieten. Lebenslang kann dieser Prozess insofern genannt werden, da das Erlernen einer neuen sozialen Rolle oder eine Neueingliederung in eine andere soziale Gruppe durchaus möglich bzw. manchmal notwendig ist (vgl. Klima 2007: 606).

Identitätsfindung im Kontext einer Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt gesehen, lässt erkennen, dass die eigene Sozialisation einen Beitrag zu dieser Identität leistet. Und so wie z.B. das Milieu, der soziale Umgang u.a. häufig genannte Faktoren auf Sozialisation wirken, ist davon auszugehen, dass diese auch auf die Identitätsentwicklung Einfluss nehmen. Dabei handelt es sich um so genannte identitätsstiftende und -erhaltende Faktoren bzw. Einflüsse, welche kontinuierlich auf Identität wirken und diese (weiter)bilden.

Ein solcher identitätsstiftender Faktor wäre bspw., bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit, regelmäßig musikalisch aktiv zu sein bzw. zu Musik ein bestimmtes Abhängigkeits- und damit Bedeutungskonstrukt aufzubauen. Wenn Individuen nun einer musikalisch intensivierten Sozialisation unterliegen und Musik eine wichtige Bedeutung beimessen, stellt Musik ein identitätsstiftendes Merkmal dar.

Identität wird in der Dissertation von Neuenschwander (1996) anhand dreier Dimensionen charakterisiert. Auch wenn er dabei immer auf die Phase der Jugend Bezug nimmt, könnten sie auch auf Frauen und Männer im biographischen Lebensverlauf angewendet werden. Jedoch nur, wenn – so wie in dieser Arbeit – davon ausgegangen wird, dass Identitätsstabilisierung bzw. die Reproduktion von Ich durch soziales Handeln in einem lebenslangen Prozess stattfindet und Erfahrungen in der Phase der Adoleszenz die weiteren Lebensphasen beeinflussen.

Erstens beeinflussen „*bedeutsame Lebensereignisse im individuellen Bereich*“ (ebd. 1996: 105) die persönliche Identität. Darunter können alle Arten von Erfahrungen während der eigenen Biographie verstanden werden, u.a. eben auf Freizeit bezogene (musikalische) Erfahrungen, Erfahrungen innerhalb sozialer Beziehungen und der Umgang mit gesellschaftlichen Normerwartungen. Zweitens wird der *Selbstwert* als ein Maß für eine integrierte persönliche Identität definiert, sowie für die Zufriedenheit mit sich selbst, seinem Körper und seinem Umfeld. Als dritte Dimension nennt Neuenschwander die „*Kontrollmeinung im individuellen Bereich*“ (ebd.: 106), welche anhand Flammer et al. (1987) genauer spezifiziert wird. Eine hohe Kontrollmeinung bedeutet, die individuelle Annahme zu besitzen, den eigenen Körper, sein Denken und Fühlen verändern zu

können. Diese drei Dimensionen bedingen sich und beeinflussen die Entwicklung der persönlichen Identität. (vgl. Neuenschwander 1996: 105f)

2.6 Musik zwischen Beruf und Freizeit

Im Sinne der Fragestellung und der ausgewählten Zielgruppe, gilt es kurz das Konzept der Freizeit zu erläutern, denn sie bildet den Kontext in welchem das „Musikmachen“ der semi-professionellen MusikerInnen stattfindet. Musik ist für besagte zwar eine *Hauptsächlichkeit*, erhält jedoch innerhalb ihrer Biographien nur einen Platz in ihrer freien Zeit. Musik steht auf dem Level der Semi-Professionalität, ohne die Rolle oder Funktion einer Profession zu erhalten und ist deshalb als so genannte Nebentätigkeit verankert, auch wenn ihre Bedeutung viel mehr Wert/ Mehrwert hat. Musik produzieren, Musik machen bzw. musikalisches Handeln findet im speziellen Fall der beforschten semi-professionellen MusikerInnen in der Freizeit statt. Deshalb erscheint es relevant, die Bedeutung und Aufgabe der heutigen Freizeit theoretisch zu klären.

Mit Beginn der so genannten „Freizeitgesellschaft“ in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts spricht man von einer Auflösung der strengen Polarität von Arbeit und von Freizeit nur innerhalb der Minderheitengruppen von Privilegierten und Statusgruppen, so schon Thorstein Veblen 1899 in seiner „Theorie der feinen Leute“ (vgl. Veblen 1958). Mittlerweile ist von einer Entstehung von Formen „dazwischen“ die Rede. Diese Formen von „sinnvollen Tätigkeiten“, lassen sich nicht eindeutig einteilen. (vgl. Lüdtkke 2001: 15f) Möglicherweise ist die Szene ein Konzept, das beide Pole, Arbeit und Freizeit, verbindet, da sie im Grunde oft nicht „verlassen“ wird, wenn man gerade nicht Musik macht bzw. nicht mit Szenenmitgliedern im Kontakt steht und ihr verbindendes Element Musik ausführt.

Freizeit wird von Lüdtkke auf der Mikroebene als besondere Qualität von Zeiterleben definiert, das innerhalb bestimmter Handlungsräume mit bestimmten Erwartungen und Möglichkeiten stattfindet. Sie ist erlebnisorientiert und dient einem Selbstzweck, nicht um Dinge wie Einkommen u. a. zu erzielen (vgl. Lüdtkke 2001: 16). Zur Entwicklung ist zu sagen, dass, wenn Freizeit als reiner Ausgleich und als Gegenwelt zur Arbeit bedeutend war, heute Freizeit eine ambivalente Bedeutung hat. So ist auch das Phänomen des Freizeitstress neu, welcher bspw. durch steigende Erwartungen und falsche Koordination von Terminen sowie durch ein Unterschätzen der Eigenzeit mancher Planungs- und Entscheidungsprozesse. Gleichzeitig ist Freizeit orientiert am

Leistungsgedanken – persönliche Kompetenz wird zur Voraussetzung von befriedigendem Handeln. (vgl. Lüdtke 2001: 17f)

Die Vielfalt von Freizeitformen lässt auf viele Formen der Lebensstile schließen, die wiederum als Hintergrund und Erklärung verschiedener Freizeitmuster nützlich sein können. Unter Lebensstil versteht Lüdtke ein erworbenes dauerhaftes Muster der Lebensführung, das sich im Laufe eines biographischen Prozesses in dem Versuch entwickelt, persönliche Präferenzen mit den gegebenen Ressourcen zu verbinden. Dieses Muster besitzt für Individuen drei Funktionen: Die Routine des Alltags dient der Orientierung (1), sie signalisiert im sozialen Umgang Ähnlichkeiten und Unterschiede – dient also der sozialen Integration sowie Unterscheidung (2) und vermittelt zwischen sozialer und persönlicher Identität (3). (vgl. Lüdtke 2001: 19)

Auch die Reproduktion von Musik durch Laien bzw. semi-professionelle MusikerInnen findet in diesem Fall bei Erwachsenen in ihrer Freizeit statt und gilt als individuell gewählte Handlung. Dem Autor zufolge handelt es sich dabei in der Regel um Arbeitssituationen. Das Publikum dieser Laien bezeichnet Lüdtke als Freizeitauditorium. (vgl. ebd.: 87)

Freizeit im Rahmen der Musik dient u. a. der Suche nach individuellem Ausdruck, lässt relativ große Wahlfreiheit und die soziale Integration individuellen Verhaltens geschieht weniger über die Anpassung an eine Rolle, als eher durch die Teilnahme an einer Gruppe – die Anpassungserwartung an das Individuum ist viel geringer als in Arbeitssituationen (vgl. Lüdtke 2001: 89). Die Freizeit bildet für die ausgewählte Zielgruppe sozusagen den Zeitrahmen, neben ihrer Hauptverdienstquelle Musik zu machen. Somit nimmt Musik im Leben der in dieser Arbeit beleuchteten BiographInnen den Stellenwert einer Hauptsächlichkeit ein, die nebenbei getätigt wird.

3 Die Methode der BIOGRAPHIEANALYSE

Folgend wird die Methode der biographischen Analyse der vorliegenden Masterarbeit vorgestellt und auf die Umsetzung im konkreten Fall eingegangen. Zur Ergründung der Priorisierung von Musik im Leben semi-professioneller MusikerInnen, die in vorliegender Arbeit angestrebt wird, ist eine intensive Beschäftigung mit der Biographie dieser Personen notwendig. Bei vorliegendem sozialen Phänomen geht es um den Entwicklungsverlauf hinsichtlich heutiger Verhaltensweisen. Diesen Einblick gewährt die methodische Vorgehensweise der biographischen Analyse, in Anlehnung an Gabriele Rosenthal (1995; 2008) und Bettina Völter (2007).

3.1 Einführung in die Biographieanalyse

Qualitative Sozialforschung wie die Biographieanalyse hat zum Ziel, die Lebenswelt von Individuen zu ermitteln, um deren soziale, subjektive Wirklichkeit zu verstehen. Dieses Forschungsparadigma konzentriert sich auf einzelne Bereiche der Alltagswelt, d.h. auf den einzelnen Fall, um mit Hilfe der Analyse von Handlungs- und Sinnstrukturen zu einer Theorie zu gelangen. Im Zuge dieser Analyse und ihres Erhebungsinstruments des biographisch narrativen Interviews geht es um die Rekonstruktion eines einzelnen Falles, was eine enge Fallgebundenheit mit sich bringt. Die/ Der Interviewte erhält die Möglichkeit ihre/seine *Erfahrungen entlang ihrer/ seiner Relevanzsetzungen darzustellen*, wobei die Perspektive der/ des Handelnden als auch ihre/ seine Handlungsabläufe im Vordergrund stehen. (vgl. Rosenthal 2008: 15-22)

Charakteristisch für diese Methode ist unter anderem das *abduktive Vorgehen* bei dem Hypothesen in Bezug auf das gesamte Datenmaterial gebildet werden. Weiter ist der Analyseprozess in seinem Schrittmmodell sehr arbeitsintensiv und dadurch gekennzeichnet, dass eine ständige Thesen aufstellung und eine Verwerfung der nicht bewährten stattfindet. Am Ende des interpretativen Verfahrens geht es um die Bildung einer Theorie.

Heraus kommt eine *theoretische Verallgemeinerung*, die eng an den Einzelfall und spezifischen Kontext gebunden ist. Dies ermöglicht es spezifische allgemeine Aussagen aus dem Einzelfall abzuleiten, da bei interpretativen Verfahren von einer „*prinzipiellen Auffindbarkeit des Allgemeinen im Besonderen ausgegangen*“ (Rosenthal 2008: 75) wird.

Verallgemeinerungen werden hier somit nicht im numerischen (wie in quantitativen Verfahren) sondern im theoretischen Sinne vorgenommen. (vgl. Rosenthal 2008: 74ff, 58)

Angelehnt an eben diese Analyse nach Rosenthal 1995 und 2008 wurden Lebensverläufe von musikalisch aktiven Personen⁸, erforscht. Es wurde versucht herauszufinden, welche Aspekte bei der Priorisierung von Musik für sie eine Rolle spielen und welche Handlungs- und Sinnstrukturen stattfinden. Dabei interessierte alles in ihrer Biographie, von der ersten Begegnung mit Musik, über explizite und implizite biographische Einflüsse bis hin zu ihrer aktuellen Tätigkeit innerhalb der Musikszene. Mit dieser Methode war die Möglichkeit gegeben, Zugang zur individuellen Relevanz bestimmter biographischer Ereignisse der Befragten selbst und einen Einblick in die Wirkungszusammenhänge ihrer Lebenswelt zu bekommen. Das Ziel dieses Vorhabens ist die Herausarbeitung von Typen semi-professioneller MusikerInnen und ihre Priorisierung von Musik.

3.2 Die Gruppe der semi-professionellen MusikerInnen

Für die Forschungsarbeit wurden MusikerInnen befragt, und daraus ein Hauptfall (Alexandra)⁹ und ein Vergleichsfall (Bea) ausgewählt, die hauptsächlich in ihrer Freizeit in informellen Gruppen musikalisch aktiv sind und deren Instrument ihre Stimme ist. Sie umgeben sich zum Großteil ihres Lebens mit anderen MusikerInnen und befinden sich zum Zeitpunkt der biographischen Gespräche innerhalb der Musikszene (siehe Kapitel 2.1). Die Zielgruppe lässt sich unter dem Begriff der „semi-professionellen MusikerInnen“ fassen, da ihre Art zu Musizieren als professionell gesehen werden kann, sie es aber trotzdem vorziehen mit ihrer Musik keine Karriere anzustreben. Die Gruppe wurde auf so genannte junge Erwachsene zwischen 24 und 31 Jahren eingegrenzt, da davon ausgegangen wird, dass sie ihre Phase der Abgrenzung vom Elternhaus und die Festigung der eigenen Identität im Groben schon stattgefunden hat. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, dass in Bezug auf Erikson (1973) oder andere (siehe Kapitel 2.5) trotzdem angenommen wird, dass Identitätsbildung respektive ihre Festigung einen lebenslangen Prozess¹⁰ darstellt. Außerdem stehen die BiographInnen in diesem Alter entweder schon

⁸ Sie werden im anschließenden Punkt 3.2 beschrieben.

⁹ Die Namen wurden im Zuge der Anonymisierung verändert.

¹⁰ „lebenslang“ bedeutet im Fall der BiographInnen: das gesamte Leben hindurch, bis zum heutigen Tag bzw. bis zum Zeitpunkt der Erhebung 2011. Außerdem kann gesagt werden, dass ein freiwilliges Aufhören mit der Musik zu diesem Zeitpunkt kein Thema ist.

im Berufsleben, studieren Vollzeit oder machen beides, was Musizieren nur in der freien Zeit zulässt.

Die Wahl der BiographInnen schränkt sich auf einige wichtige Aspekte ein: sie machen mit Anderen Musik, sie selbst produzieren und reproduzieren Musik in ihrer eigenen Freizeit und sie üben sie regelmäßig in Gruppen aus, wie bspw. auf Bandproben und Konzerten. Ob privat oder öffentlich – es besteht immer eine Möglichkeit des Zuhörens bzw. Zuschauens von nahe stehenden Personen oder Außenstehenden – d.h. Publikum ist vorhanden. Die Befragten spielen ein oder mehrere Instrument(e) in einer oder mehreren Band(s) und/ oder Singen (Stimme als Instrument). Gemein ist ihnen, dass sie alle aktuell in einer informellen Gruppe musizieren und nicht in einem Verein oder in einem anderen vorstrukturierten formellen Rahmen. Eine weitere Einschlusskriterium der BiographInnen ist, dass sie mit ihrer Musik nicht ihren Lebensunterhalt verdienen oder großen finanziellen Profit daraus schlagen. Wichtig im Fall dieser speziellen Gruppe semi-professioneller MusikerInnen ist weiter, dass Musizieren weder zu ihrer höheren universitären Ausbildung (Studium am Konservatorium oder Universität für Musik und Darstellende Kunst) gehört, noch ihr Beruf ist. Alle Interviewten stehen mit ihrer musikalischen Tätigkeit in einem Umfeld einiger anderer MusikerInnen und sind, mit Verweis auf Hitzler's Szenekonzept Teil der Musikszene (siehe 2.1.2).

Damit werden jene bei Seite gelassen, die alleine, für sich und ohne eine Art von Öffentlichkeit oder Gemeinschaft musizieren bzw. singen. Auch sollen in dieser Forschung keine bekannten ProfimusikerInnen oder BerufsmusikerInnen beforscht werden.

3.3 Die biographische Analyse und ihre Umsetzung

3.3.1 Erhebungsmethode: Das narrative Interview

Das narrative Interview nach Schütze (1976, 1983) ist das wesentliche Erhebungsinstrument der Biographieanalyse. Im Bezug auf die zuvor formulierte Forschungsfrage eignet sich die Methode um der Lebensgeschichte der musizierenden Personen auf den Grund zu gehen und innerhalb dieses Rahmens das Relevanzsystem hinsichtlich der Gründe für das Phänomen der Priorisierung von Musik in ihrer freien Zeit zu entdecken.

Bei dieser Art von Interview handelt es sich im Grunde um eine Erzählung der InterviewpartnerInnen, wobei diese stark im Zentrum stehen und die Forscherin/ der Forscher im Hintergrund bleibt. Die Durchführung gliedert sich in vier Phasen, wobei es sich in der ersten um eine Erzählaufforderung (oder auch *Anwerbephase*) handelt, die in einer freien, eigens strukturierten Erzählphase der Befragten mündet (*Haupterzählung*). Die Befragten haben in dieser die Möglichkeit selbst Zusammenhänge darstellen, die Reihenfolge der Erzählung zu bestimmen sowie die Auswahl zu definieren, da nur sie selbst ExpertInnen ihrer eigenen Lebensgeschichte sind. Anschließend versucht die Forscherin/ der Forscher Unklarheiten durch Fragen entlang der Struktur des Erzählten aufzulösen (*interne Nachfragephase*). In der Phase des externen Nachfragens werden jene Aspekte erfragt, die durch die Erzählung nicht beantwortet wurden. Zuletzt wird das Gesagte gemeinsam reflektiert und zusammengefasst und damit den Befragten die Chance eröffnet, die Erzählungen einzuordnen und nach persönlichen Maßstäben zu bewerten (*Bilanzierungsphase*). Hier kann es auch um eine Argumentation, Rechtfertigung oder Richtigstellung von Erzähltem gehen. (vgl. Flick 2004: 146; Rosenthal 2008: 143-150)

Wichtig bei dieser Methode ist die große Offenheit der Fragestellungen. Vor allem die Einstiegsfrage oder auch Erzählaufforderung muss erzählgenerierend sein. Da das Interesse dieser Arbeit aber nicht bei allen Aspekten und Inhalten der Gesamtbiographie der/ des Befragten liegt, sondern spezifisch beim Aspekt Musik, wird das Interview auf den Gesprächsgegenstand Musik fokussiert. Die Herausforderung besteht also darin, eine durchdachte Eingangsfrage als Erzählstimulus zu formulieren, da diese Frage den gesamten restlichen Erzählfluss steuert, eine Spur weit vorstrukturiert und die Befragte/ den Befragten eine Vorstellung vom Ablauf und Rahmen des Interviews bieten kann. (vgl. Rosenthal 2008: 48)

Das biographisch-narrative Interview bot die Möglichkeit herauszufinden in welcher Lebensgeschichte in Bezug auf Musik die Befragten aufgewachsen sind, was sie beeinflusst und geprägt hat. Das narrative Interview lässt den Interviewten Raum das „ehemalige Kind“ in sich zu Wort kommen zu lassen. Diese introspektiven Methode gibt darüber Aufschluss, wie vergangenen Ereignisse, im Bezug auf das heutige Musizieren, retrospektiv betrachtet von der Biographin/ vom Biographen wahrgenommen wurden.

Rosenthal (1995) zufolge baut das narrative Interview auf einem Erlebnis und der Erinnerung daran auf. Die Erinnerung wird nun von den Befragten in einer Erzählung verbalisiert und formuliert. Sie meint weiters, dass eine Differenzierung zwischen der **erzählten** und der tatsächlich **erlebten Lebensgeschichte** vorzunehmen ist. Bei der

erzählten Biographie steht folgende Hauptfrage im Zentrum: „Welche Bedeutung hat diese oder jene Sinneinheit einer Aussage für die Gesamtgestalt der lebensgeschichtlichen Selbstpräsentation?“ (Rosenthal 1995: 208). Bei der erlebten Lebensgeschichte hingegen besteht das Hauptinteresse in der Beantwortung der Frage: „Welche Bedeutung hat dieses Erlebnis für die Gesamtgestalt der erlebten Lebensgeschichte?“ (Rosenthal 1995: 208)

Die Anzahl der Interviews wurde einerseits der Analyse angepasst und andererseits so gewählt, dass entsprechend der Offenheit für das Phänomen eine biographische Bandbreite an Fällen zu Beginn der Analyse zur Verfügung stand. Insgesamt wurden sechs Interviews durchgeführt.

Aus diesen Fällen wurde der Fall Alexandra S. und im Zuge seiner Analyse und des *theoretical samplings* später der Vergleichsfall Bea M. ausgewählt. Dabei gilt die Positionierung Rosenthals, dass auch ein einzelner Fall etwas über die soziale Wirklichkeit aussagen kann und dass er auf andere Personen mehr oder weniger zutreffend ist (vgl. Rosenthal 2008: 75).

Die Interviews wurden mit Erlaubnis der Befragten auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Die externe Nachfragephase wurde dazu genutzt, zusätzliche Fragen zu Ambitionen, wichtigen Momenten sowie zur Koordination von musikalischer Aktivität und Beruf oder Studium zu stellen. Zum Schluss wurde den BiographInnen ein „Datenblatt“¹¹ vorgelegt, auf dem sie Fragen zu ihrer Person, wie Name, Alter und aktuelle Tätigkeit ausfüllen sollten, sowie nach der Anzahl der Bands, in denen sie spielen bzw. bisher gespielt haben oder die Übungs- bzw. Spielstunden pro Woche oder Monat. Dieses diente rein der Orientierung und wurde nicht ausgewertet. (siehe Anhang 7.2)

Nach jedem Interview wurde außerdem ein Gedankenprotokoll/ Memo von der Forscherin angefertigt, in dem Eindrücke zur Gesprächssituation, beobachtetes Verhalten u.a. dokumentiert wurde. Auch dieses wurde nicht nach der biographischen Analyse ausgewertet, sondern diente zur Unterstützung der späteren Interpretation und Hypothesengründung, sowie als rückbezügliche Erinnerungstütze.

Nach Abschluss der narrativen Interviews folgte die Materialbearbeitung und -auswertung.

¹¹ Hierbei handelt es sich ausdrücklich nicht um einen Fragebogen, sondern um ein rein informatives Datenblatt.

3.3.2 Auswertungsmethode:

Die hermeneutische Fallrekonstruktion nach Rosenthal¹²

A) Globalanalyse (Gesamtsample)

Dies ist eine Art Kurzanalyse jedes einzelnen Interviews. Dabei werden markante Punkte und wichtige Themen des Interviews erfasst. Sie beinhaltet erste Eindrücke, Gefühle, Fragen und auch Beobachtungen, die während der Interviewsituation bzw. zum Fall gemacht wurden und im Gedankenprotokoll dokumentiert sind. Zusätzlich wurde grob der biographische Verlauf angesehen, um so einen Überblick über das Gesamtsample und eine Argumentation darüber zu erhalten, ob sich der einzelne Fall für die genauere Auswertung eignet. Zusätzlich dazu werden Überlegungen zu verwendbarer bzw. zusammenhängender Literatur festgehalten.

Die sechs InterviewpartnerInnen setzten sich aus drei Frauen und drei Männern zwischen 24 und 31 Jahren zusammen. Sie alle musizierten zum Zeitpunkt der Interviews aktiv in einer oder mehreren Bands (siehe Kapitel 3.2). Das Interviewmaterial wurde vorerst grob durchgesehen sowie teilweise transkribiert. Im Zuge der Globalanalyse wurden einige der Biographien für eine nähere Analyse ausgeschlossen. Durch genauere Betrachtung fielen sie aufgrund ihrer musikalischen Berufsambitionen aus der Zielgruppe oder weil sie für ein kontrastiven Minimalvergleich zu unterschiedlich schienen (siehe(f) Typenbildung). Die Forscherin entschied sich für diesen aufgrund des theoretischen Samplings (im Zuge der Analyse des ersten Falls), der vorhandenen Ressourcen und Zeit.

Im Endeffekt wurden daher zwei Fälle gewählt, welche sich auf den ersten Blick auf ihre Biographien am ähnlichsten waren. Dabei handelt es sich um Alexandra S. und Bea M., zwei Frauen, die beide hauptsächlich als Sängerinnen in einem Umfeld vieler semi-professioneller MusikerInnen und Bands aktiv sind. Beide genossen eine frühe musikalische Förderung und widmen ihre gesamte Freizeit der Musik ohne einer offensichtlichen Intention zur Profession. Außerdem leben sie beide in der gleichen Stadt. Ihre Priorisierung von Musik findet in einer ähnlichen biographisch-musikalischen Entwicklung statt (extrinsischen Motivationen, biographisch sozialen Ereignissen), verläuft jedoch unterschiedlich hinsichtlich stattfindender sozialer Prozesse, Handlungsstrategien und intrinsischer Motivationen. Diesen Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurde in einer vollständigen biographischen Analyse auf den Grund gegangen.

¹² Die nachfolgenden Ausführungen des Unterkapitels 3.3.2 beziehen sich alle auf Völter 2007 (o. S.); daher wird – der Klarheit wegen – auf eine immer wieder kehrende Angabe der Quelle verzichtet.

B) Feinanalytische Auswertung

In Anlehnung an Völter (2007) und Bezug auf Rosenthal (2008) wird in folgenden Schritten analysiert:

- a) *Biographieanalyse*
- b) *Text und- thematische Feldanalyse*
- c) *Rekonstruktion der Fallgeschichte*
- d) *Feinanalyse einzelner Textstellen*
- e) *Fallstruktur*
- f) *Typenbildung*

Diese Analyseschritte wurden Schritt für Schritt umgesetzt und fanden zu einem Großteil in Analysegruppen von drei bis vier Personen aus den universitären Fachbereichen der Sprachwissenschaften, Soziologie und Pädagogik statt. Nach Abschluss der parallel stattgefundenen Analysen (a), (b) und (d) wurde im Sinne der Fallrekonstruktion das verdichtete Datenmaterial thematisch zu Aspekten des Falls herausgearbeitet.

Bei der Rekonstruktion der Fallgeschichte wurde entlang der musikalischen respektive biographischen Entwicklung gearbeitet. Die gesamte Fallstruktur (e) erschließt sich aus der Rekonstruktion der Fallgeschichte in Verbindung mit den fallspezifischen sozialen Prozessen, die sich aus den verdichteten Daten der Analysen der Biographischen Daten (a), des thematischen Felds (b) und der einzelnen Textstellen (d) zusammensetzen (siehe 3.3.2 (a); 4.2.1a und b). In Betrachtung dieser beiden Ebenen wurde die Priorisierung von Musik entlang der biographischen Entwicklung analysiert und dargestellt (siehe Kapitel 4).

a) Biographieanalyse

Hierbei handelt es sich um eine chronologisch geordnete Auflistung von Fakten und Ereignissen, die mit der Biographie der Interviewten/ des Interviewten zusammenhängen. Beispielsweise stellen die ersten Lebensjahre (bis zum sechsten Lebensjahr) mit dem ersten Instrumentalunterricht ein eigenes *Datum* und somit die Lebenswelt und historischen Rahmenbedingungen in die die Interviewte/ der Interviewte hineingeboren wurde dar. Der Abschnitt vom Eintritt in die Volksschule und der stattfindenden Musikerziehung bildet wiederum ein eigenes Datum usw. Hier interessiert was zu welchem Zeitpunkt in der Biographie stattgefunden hat und wie eine bestimmte Begebenheit, den weiteren Werdegang der Interviewten/ des Interviewten verändert haben könnte. In diesem ersten Schritt wird jede Interpretation der Biographin/ des Biographen ausgeklammert – es geht rein um die *erlebte Lebensgeschichte*.

Bei diesem Analyseschritt wurden zusätzlich parallel stattfindende historische und kulturelle Ereignisse aus Musik und Medienwelt einbezogen. Vor allem war es wichtig die

zeitgemäßen Musiktrends, Genres, Bands in Radio und Film sowie Hintergrundinformationen zu im Gespräch genannten KünstlerInnen zu recherchieren. Ein Beispiel zur Veranschaulichung befindet sich im Anhang (7.2.3).

Die datumsbezogenen Interpretationen und Hypothesen werden zu jedem weiteren Datum gedanklich mitgenommen und die relevanten sich bestätigten Möglichkeiten im Sinne der Datenverdichtung im Lauf des gesamten Analyseprozesses gesammelt und herausgefiltert. Diese Verdichtung der Daten wurde in sich als relevant herausgestellten Hypothesen und in Form von thematischen Relevanzen im Analyseprotokoll, wie oben ersichtlich, festgehalten und in Folge für die Fallrekonstruktion verwendet. (siehe (c) Fallrekonstruktion; 4.2.1)

b) Text und- thematische Feldanalyse

Zur Vorbereitung wird das Interview in einzelne Sequenzen unterteilt, die dann in der Reihenfolge des Interviews analysiert werden. Dadurch bildet sich eine Art Inhaltsverzeichnis und folgend sind bestimmte Textpassagen leichter zu finden. Jede Sequenz wird nummeriert und mit Seiten- und Zeilenangaben versehen und die entsprechende Textsorte sowie der grobe Inhalt der Passage angegeben.

Gesamtgesehen wird das thematische Feld beschrieben, indem die präsentierte Lebensgeschichte rekonstruiert wird und zwar so, wie sie die Interviewte/ der Interviewte dargestellt hat. Die bestimmten Textsorten und das Thema des jeweiligen Abschnitts bilden den roten Faden. Weiters wird überlegt, wie die Themen vermittelt werden und wie sich die Biographin/ der Biograph darstellt (Präsentationsinteresse).

So wie von Rosenthal vorgeschlagen, wurden Sequenzen gebildet und die Textsorten, sowie Inhalte bestimmt. Daraus konnten mögliche Bedeutungen interpretiert und Darstellungsvarianten formuliert werden, um in späterer Folge die Hypothesen herauszufiltern, welche in Betrachtung des gesamten Falls Sinn machen.

Im Verlauf der Analyse verdichten sich die Daten und Interpretationsstränge, wodurch nicht bestätigte Varianten ausgeschlossen werden können und andere an Relevanz gewinnen. Im Anhang (7.2.3) findet sich ein Beispiel dieses Analyseschritts.

c) Die Rekonstruktion der Fallgeschichte

Für diesen Analyseschritt wird das Ergebnispapier der biographischen Daten herangezogen. An die chronologisch geordneten Textstellen im Interview wird die Frage herangetragen, welche zur Verifikation bzw. Anreicherung des Forschungsinteresses beitragen. Damit entsteht eine Gesamtansicht auf den musikalischen Entwicklungsverlauf. Diese im Kapitel 4.2 ausführlich dargestellte Fallgeschichte

beinhaltet die stattgefundenen biographischen Ereignisse in ihren Zusammenhängen und ist spezifiziert auf die musikalische Entwicklung des Falls/ der Person.

d) Feinanalyse einzelner Textstellen

Bei der Feinanalyse handelt es sich um eine akribische Textanalyse. Der ausgewählte Absatz wird zuerst de-kontextualisiert und in kleine Einheiten – Sinneinheiten respektive Phrasen – eingeteilt. Mit Hilfe von Hypothesen werden verschiedene Lesarten des Textes konstruiert um den möglichen Kontext zu erarbeiten. Das vorhandene Wissen über den Fall soll dabei möglichst ausgeklammert werden. Ziel ist es, den Kern und die Struktur des Absatzes (Textstelle bzw. Sinneinheit) zu erkennen. Sie kann in jeder Phase der Datenauswertung angewandt werden.

In dieser Forschungsarbeit wurde die Feinanalyse parallel zur Analyse der biographischen Daten sowie der sequenziellen Themenanalyse durchgeführt.

e) Fallstruktur

Jeder der vorgestellten Schritte (a-d) ergibt am Ende der Analyse ein Ergebnisprotokoll, das die wichtigsten Erkenntnisse enthält. Zusammengefasst ergeben sie eine zusammenhängende Fallstruktur. Dabei ist es wichtig, alle Ereignisse der Lebensgeschichte aus einer inneren Logik heraus zu erklären und das thematische Feld, sowie wichtige Wendepunkte im Leben und deren Bedeutung und Auswirkungen für die Biographin/ den Biographen zu thematisieren. Die Fallstruktur ist auf den Fall bezogen und hat nur Aussagekraft über diesen einzigen Fall. Erst in der Abstrahierung im Zuge der Typenbildung wird vom Besonderen des Einzelfalls auf das Allgemeine geschlossen.

Nach Abschluss der einzelnen Analysearten a bis d wurden die Ergebnisse zusammengetragen und die inneren Zusammenhänge erarbeitet. Aus dieser erneuten genauen Betrachtung des Analysematerials wurden verschiedenste fallspezifische Prozesse sowie Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge sichtbar. Diese konnten entsprechend des vorhandenen Materials herausgearbeitet und in dieser Arbeit als fallspezifische soziale Phänomene im Sinne der Forschungsfrage dargestellt werden (siehe Kapitel 1.2).

f) Typenbildung

In diesem Analyseschritt geht es darum, die auf den Fall bezogene Fallstruktur zu verallgemeinern und einem Typus zuzuordnen. Dahinter steht die theoretische Annahme, dass jeder einzelne Fall im Allgemeinen entsteht – konstituiert in einer sozialen Wirklichkeit,

die Teil des Allgemeinen ist und somit auch Hinweise auf das Allgemeine geben kann. **Die Verallgemeinerung entsteht durch die Rekonstruktion der konstituierenden Momente des einzelnen Phänomens abzüglich der fallspezifischen Besonderheiten.**

Der Typus wird abstrakt formuliert und schließt die Möglichkeit mit ein, dass es auch andere Fälle gibt, für die das gleiche gilt. (siehe Kapitel 3.1; vgl. Rosenthal 2008: 75)

Nach der Abstrahierung des Hauptfalls im Sinne der Typenbildung wurde aufgrund des theoretischen Samplings der Fall Bea herangezogen, welcher aufgrund der Ähnlichkeit mit dem Fall Alexandra in einem *kontrastiven minimalen Vergleich* behandelt wurde (mehr bei Rosenthal 2008: 97, Verweis auf Schütze 1983: 287).

Das heißt im Konkreten, dass beide ausgewählten Fälle (wie in Punkt (a) schon beschrieben) im Grunde parallel der biographischen Analyse (b-e) unterzogen wurden. Mit der Analyse und Typenbildung (f) des ersten Falls A verdeutlichten sich thematische Relevanzen und soziale Prozesse, welche bei der Aufbereitung des Analysematerials des zweiten Fall B (Vergleichsfall) berücksichtigt wurden. Das bedeutet, dass der zweite Fall (B) angelehnt an die Ergebnisse des Hauptfalls (A) ausformuliert wurde. Fall B wurde hinsichtlich der Erkenntnisse über die Priorisierungsvorgänge von Musik aus Fall A angesehen und in einem Vergleich gegenübergestellt (siehe 4.2.2).

Mit der Verbindung und Gegenüberstellung der beiden Typen konnten die Ergebnisse soweit als ausreichend verdichtet befunden werden und der Beantwortung der Forschungsfrage, wie es zu einer Priorisierung von Musik der entsprechenden Typen semi-professionellen MusikerInnen kommt, Folge geleistet werden.

Mit besagtem Vergleich konnte im Sinne der Qualitätssicherung dem Anspruch einer theoretischen Sättigung gerecht werden. Es ist davon auszugehen, dass ein Hinzuziehen weiterer Fälle und Details zu den bereits vorhandenen Fällen den Umfang der Erkenntnisse zwar steigern würde, dass das interessierte Phänomen jedoch im Rahmen dieser Masterarbeit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, durchaus ausreichend erforscht und soziologisch erfasst wurde. Es wird und soll daher auch kein Anspruch auf totale Vollständigkeit erhoben werden.

4 ERGEBNISDARSTELLUNG

Das vierte Kapitel gliedert sich in die Fallbeschreibungen (Kapitel 4.1) von Alexandra S. und Bea M. mit anschließender Rekonstruktion der Fallgeschichte von Alexandra S., welche den Hauptfall dieser Arbeit bildet (Kapitel 4.2). Diese Fallgeschichte des Hauptfalls (4.2.1) ist aufbereitet in einen musikalischen Entwicklungsverlauf und die zentralen Aspekte des Falls. Im Anschluss an diese detailliert ausgearbeitete Fallrekonstruktion wird im Zuge des kontrastiven Minimalvergleichs der Fall Bea M. herangezogen und ihre Unterschiede respektive Gemeinsamkeiten werden dargelegt. Mit dieser Aufteilung wurde angestrebt, die Ergebnisse der intensiven Biographischen Analyse systematisch darzustellen, um sie für die LeserInnen verständlich und nachvollziehbar zu machen. Außerdem ist vorweg darauf hinzuweisen, dass sich die Fallrekonstruktionen (siehe 4.2.1b und 4.2.2) aus den Analyseschritten der Biographieanalyse (a), der Text- und thematischen Feldanalyse (b) und der Feinanalyse (d) zusammensetzt (siehe 3.3.2). In einem zweiten Teil (Kapitel 4.3) werden aus den zwei ausführlich dargelegten Fällen die Typen 1 und 2 rekonstruiert und vorgestellt. Diese Typenbildung dient der Abstraktion der Analyseergebnisse auf eine theoretische Ebene um das Allgemeine des Einzelfalls besser erkennen zu können und ihnen einen deutlich empirischen Wert zu verschaffen. Auch hier wurde die Unterteilung in Konzepte sozialer Prozesse eingehalten.

4.1 Fallbeschreibungen

4.1.1 Fall Alexandra S.

Alexandra S. wird 1980 in Wien geboren und wächst als erstes Kind mit ihren Eltern und in engem Kontakt mit ihren Großeltern auf. Der Vater ist Radiosprecher und die Mutter arbeitet in einer Druckerei. Zuhause spielt der Vater Gitarre und singt, Alexandra S. lernt im Alter von vier Jahren bei einer Freundin der Großeltern Klavier spielen und beendet dieses mit 14 Jahren eigenständig. Zu Hause lernt sie durch ihren Vater die Musik des Sängers Bob Dylan kennen, ihre Mutter hört v.a. die Chansonsängerin Edith Piaf und die Großeltern führen sie in die klassische Musik ein indem sie Alexandra S. Instrumental- und später Gesangsunterricht ermöglichen. Als frühe aktive Radio-/ Musikhörende bekommt sie den Rock der 70er mit, hört Radio Ö3, ist EAV-Fan und mag zu Beginn vor

allem deutschsprachige Lieder, erst später in der Schule kommt die Musik von Bon Jovi dazu.

Mit Beginn der Volksschule, wie im österreichischen Schulplan vorgesehen, erhält sie im Unterrichtsfach Musikerziehung erstmalig Einblick in die Musiktheorie und Zugang zu diversen anderen Musikinstrumenten. Mit ca. zehn Jahren beginnt Alexandra S. im Schulchor zu singen, bei dem sie noch lange nach Schulschluss bleibt. Zu ihrem zwölften Geburtstag bekommt sie von ihrem Vater eine eigene Gitarre geschenkt und spielt dieses Instrument seither. In der Zeit danach lassen sich die Eltern scheiden und ihr Vater verschwindet aus der biographischen Darstellung. Ihr Stiefvater, der neue Mann ihrer Mutter, macht Alexandra mit der Musik der Gruppe Queen vertraut.

Mit 15 Jahren macht Alexandra S. ihre erste Erfahrung auf einer Bühne, wo sie ihren ersten gesanglichen Soloauftritt auf einer Schulveranstaltung in Begleitung ihres Musiklehrers hat. In den Schulpausen und bei Ausflügen musiziert sie regelmäßig mit ihren KlassenkameradInnen auf ihrer Gitarre.

Über einen Bekannten einer guten Freundin bekommt sie etwa zur gleichen Zeit die Möglichkeit, in einer bestehenden Gruppe von älteren MusikerInnen zu singen und regelmäßig Musik zu machen. In den darauffolgenden sechs Jahren spielt sie in zwei weiteren Bands. Zugang zu diesen erhält sie einmal über ihren Ex-Stiefvater (die Mutter lässt sich ein zweites Mal scheiden) und ein anderes Mal wird sie abgeworben und bekommt in einer Gruppe von ca. vier Jungen, die mit einer Ausnahme sechs Jahre jünger sind als Alexandra S. (damals um die 19 Jahre alt), eine Art Leaderin-Rolle zugesprochen. Sie spielen eine Mischung aus Funk, Pop und Rock und entwickeln mit den Jahren eine Tendenz zu lauterer Musik, wie Rock und Metall.

Parallel zu ihrer Banderfahrung beginnt sie, unter Einflussnahme der Großeltern, mit Gesangunterricht, den sie aber nach kurzer Zeit wieder abbricht. Außerdem fängt sie in dieser Zeit an selbst Liedertexte zu schreiben. Mit 18 oder 19 Jahren beendet sie die AHS mit Matura, beginnt eine musikferne Ausbildung und arbeitet danach bis zum Zeitpunkt des Interviews als Angestellte.

Die letzte genannte Gruppe besteht am längsten (d.h. ca. fünf Jahre) bis Alexandra ca. 25 Jahre ist. Mit ihnen spielt sie 2004 auf einer für ihre Verhältnisse großen Bühne mit professioneller Soundeinstellung auf einem Open-Air Festival. Die Band zerfällt nach diesem Event und es entsteht erstmals eine Art musikalisch - soziale Pause.

In dieser Pause (mit 25/ 26 Jahren) beginnt sie über den Kontakt einer guten Bekannten ein weiteres Mal mit Gesangunterricht, den sie mehr als zwei Jahre hinweg regelmäßig besucht.

Dort wird beim Singen eine schnell auftretende Heiserkeit bemerkt, woraufhin sie dem Rat ihrer Lehrerin folgend einen Logopäden aufsucht und sich in weiterer Folge 2005 an den

Stimmbändern operieren lassen muss. Die erzwungene Sing- und Sprechpause von zwei Wochen hält sie ein und trifft sich in den Monaten danach gelegentlich mit Freunden zum *Jammen*¹³ und spielt auch öfter alleine zu Hause auf ihrer Gitarre. Mit der Operation kommt es zu einer zweijährigen Pause vom Musizieren in Bands, in der jedoch trotzdem sporadisch andere Arten sozialer musikalischer Aktivitäten (z.B. Jamsessions) stattfinden. Mit 30 Jahren beginnt Alexandra S. erneut in einer Gesangswerkstatt (unregelmäßig) zu singen und versucht zur Zeit eine Akustikband auf die Beine zu stellen. Von Zeit zu Zeit singt sie gemeinsam mit zwei Freunden, was sich bis dato noch zu keiner fixen und konstanten Konstellation entwickelt hat.

4.1.2 Fall Bea M.

Bea M. wird 1979 geboren, wächst in Wien auf und hat eine ältere Schwester. Ihr Vater ist als Programmierer und ihre Mutter als Pflegehelferin tätig. Sie wächst mit Tanzfilmen mit den SchauspielerInnen wie Gene Kelly, Fred Astaire und Ginger Rogers, sowie den Singfilmen mit Peter Alexander auf. Ihre Eltern hören u.a. lateinamerikanische Musik und Jazz/ Blues von Ella Fitzgerald. Die Mutter singt regelmäßig mit den Töchtern. Bea beginnt mit sechs Jahren mit dem Klavierunterricht, wie ihre Schwester, und lernt insgesamt ca. sechs Jahre lang Klavier spielen. Sie erhält hauptsächlich Unterricht in klassischer Musik und steht unter dem Leistungsdruck ihrer Lehrerin. Bei Auftritten bekommt sie Fieber, worauf ihre Mutter den Unterricht nach ca. vier bis fünf Jahren für sie abbricht. Bea M. geht als Kind oft mit zu Musicals und Konzerten und lernt durch ihre ältere Schwester die Musik von Madonna und der damaligen Hitparade kennen. Im Gymnasium, im Alter von zehn oder elf Jahren, setzt sie bei einer Lehrerin ihren Klavierunterricht fort. Sie fungiert als Vorzeigeschülerin wird jedoch nicht gefordert und wechselt deshalb zu einem Privatlehrer. Mit Beginn der Pubertät, d.h. im Alter von zwölf bzw. dreizehn Jahren beendet sie den Klavierunterricht ganz und beginnt beim Chor der Schule mitzusingen. Mit 14 Jahren wird die Musik der Gruppe Salt'n Pepa (Hip Hop), dem Tanzfilm „Dirty Dancing“, den Sängern Elton John, Rod Stewart und Bon Jovi „in“, außerdem Austropop und die Gruppe Guns'n Roses. Sie schließt sich an die Gitarre spielenden Jungen und Mädchen der Schule an und macht mit den ProfessorInnen und MitschülerInnen gemeinsam auf Schulausflügen Musik. Mit 16 Jahren interessiert sich Bea M. mehr und mehr für das Tanzen und belegt diverse Kurse. Ab diesem Zeitpunkt

¹³ oder Jamsession: zwanglose Zusammenkunft von Musiker(inne)n, bei der aus dem Stegreif gespielt wird. (zit. n. Duden Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Jamsession>)

nimmt sie immer wieder kurze Zeit klassischen Gesangsunterricht, insgesamt sechs Jahre.

Noch während der Schulzeit gelangt sie über ihre Schwester in ihre erste musikalisch aktive Gruppe. Diese besteht aus „männlichen Laien“ die sich einmal in der Woche treffen um Musik zu machen - Bea steigt als Sängerin ein. Mit 18 Jahren beendet sie das Gymnasium mit Matura und beginnt mit dem Studium der Musikwissenschaft sowie nebenbei zu Arbeiten.

Ein Bekannter, welcher sie singen hört, rekrutiert sie, als sie ca. 19/ 20 Jahre alt ist, in seine Band und Bea M. trifft dort auf zwei Musiker mit denen sie heute noch gemeinsam Musik macht. Mit dieser Gruppe spielt sie auf Bandwettbewerben und auf Festen. In den folgenden Jahren splittet sich die Band auf und fügt sich in anderer Besetzung wieder zusammen. Über einen dieser Musikerfreunde kommt sie 2005 zu einer Band am Land und wirkt dort parallel mit. Mit dieser hat Bea M. ca. 20 Auftritte im Jahr und verdient ein kleines Taschengeld. Sie spielen hauptsächlich auf privaten Veranstaltungen, wie Geburtstagen oder Hochzeiten. Außerdem experimentiert die Gruppe mit Musik und versucht sich in der Verbindung von Liedern unterschiedlicher musikalischer Stilrichtungen.

Mit dem Eintritt eines weiteren, sehr engagierten Mitglieds entwickelt sich gegen 2006/ 2007 eine dritte Parallelband, welche eher im öffentlichen Raum Auftritte, wie bspw. auf Kulturfestivals, hat. Es handelt sich dabei um eine Art Auftragsprojekt, für welches regelmäßig neue volkstümliche Nummern produziert werden. 2008 und 2010 nehmen sie jeweils eine CD auf, die anschließend auch veröffentlicht werden. Daraus entsteht 2010 wiederum ein einmaliges Projekt, bei dem Bea M. gemeinsam mit 30 anderen MusikerInnen auf der Bühne steht.

Im Jahr 2011, kurz vor dem geführten Interview, steigt Bea M. aus persönlichen Gründen all diesen Gruppen aus. Auch mit ihrer eigenen Band legt sie eine Pause ein. In dieser macht sie mit ihren zwei langjährigen Musikerfreunden ihr eigenes Musikprojekt (Band). Unterbrochen wird dieses Zusammenspiel durch regelmäßig auftretende Pausen, wie auch aktuell. Der Ausstieg und die Distanzierung zu engen Beziehungen und Freundschaften lösen eine Gesangsblockade aus, von der sie sich zur Zeit erholt.

Bea versucht sich immer wieder in unterschiedlichen Instrumenten, bleibt aber immer beim Gesang. Sie beendet zur Zeit ihr Studium und arbeitet als Angestellte.

4.2 Fallrekonstruktion

In folgendem Kapitel werden die Analyseergebnisse von Hauptfall Alexandra S. und Vergleichsfall Bea M., in Bezug auf die Forschungsfrage zur *Priorisierung von Musik*, präsentiert. Die folgende Darstellung bezieht sich auf den Analyseschritt der „Fallrekonstruktion“, dabei wurden die einzelnen Schritte (a-d) zu einem Gesamtbild zusammengefügt und ergeben die vorliegende Fallstruktur. Aufgeteilt wurde diese Struktur folgend in die Musiksozialisation, welche die biographischen Ereignisse in einen Zusammenhang stellt und die Konzepte sozialer Prozesse, die mit Hilfe der Biographieanalyse herausgearbeitet werden konnten. Zusammen dienen sie der Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit.

4.2.1 Hauptfall Alexandra S.

Die musikalische Entwicklung bildet den ersten Teil (a) der folgenden Rekonstruktion und soll im Sinne einer musikalischen Sozialisation betrachtet werden, entlang derer die semi-professionelle Musikerin ihre musikalische Vorliebe (Priorisierung) entwickelt. Im Verlauf dieser Sozialisation finden außerdem diverse soziale Prozesse statt, die dazu beitragen notwendige musikalische Kompetenzen zu erlangen und musikalisches Verhalten entsprechend einer musikalischen Identität zu internalisieren. Da wären das Konzept der Ursprünglichkeit (1), des Leistungsnachweis (2), der Internalisierung (3), das der Semi-Professionalisierung ohne Profession (4) und des persönlichen Eigenwerts (5). Diese biographischen Erfahrungs- und Handlungs- oder auch intrinsischen, sozialen Motivationszusammenhänge bilden den zweiten Teil (b) der Fallrekonstruktion von Alexandra S. Im Anschluss an seine ausführliche Darstellung folgt die Rekonstruktion von Fall Bea M. mit Hilfe eines kontrastiven Vergleichs (4.2.2).

a) Musikalische Entwicklung von Alexandra S.

Die musikalische Entwicklung kann im Fall Alexandra S. in zwei Ebenen unterteilt werden. Einerseits findet eine Entwicklung vom *institutionell überwachten Musik* lernen in Form von Unterricht zu einem *außerinstitutionellen autonomen „Musikmachen“* innerhalb der Musikszene statt. Andererseits wurde durch die Analyse parallel stattfindende soziale Prozesse, d.h. Handlungszusammenhänge, erkennbar, welche auch als extrinsische und

intrinsische Motivationszusammenhänge definiert werden können. Gemeinsam tragen diese zwei Ebenen zum heutigen Stellenwert von Musik im Leben der Musikerin bei.

Im Folgenden soll der Übergang von institutionellem zu autonomem Musik machen vor allem in Bezugnahme auf die musikalisch biographischen Ereignisse der musikalischen Sozialisation erläutert werden.

Der Verlauf vom Lernen von Gesang und Instrumentalspiel auf institutioneller Ebene zum außerinstitutionellen freien Musizieren findet fließend und teilweise parallel statt. Im Jugendalter kommt es zu einer Prioritätenverschiebung der Interessen in Richtung selbstständiger Musik(re)produktion, die aber in keinster Weise als lineare Entwicklung definiert werden kann.

Musiklernen im Instrumental- und Einzelunterricht (Klavier).

Die musikalische Sozialisation im Fall Alexandra S. beginnt innerhalb der Familie und der dort reproduzierten Ursprünglichkeit von Musik (siehe 4.2.1b (1)). Verankert wird dieses auf Musik fokussierte Sozialisationsumfeld im Musikverhalten der Erziehungspersonen, der musikalischen Aktivitäten des biologischen Vaters und der musikalische Förderung im Zuge eines klassischen Einzelunterrichts im Klavierspiel.

Einerseits besteht die familiär vorgelebte Wertigkeit von Musik und andererseits erfährt Alexandra S. schon mit vier Jahren über Dritte das Musiklernen in institutioneller Form von Unterricht kennen.

In den darauffolgenden zehn Jahren Einzelunterricht, ist davon auszugehen, dass sie nicht nur die Technik des Klavierspiels erlernt, sondern sich musikalische wie soziale Kompetenzen sowie entsprechendes Verhalten aneignet. Instrumentalunterricht bedeutet autoritär initiiertes Lernen von Tönen, Melodien (Musiktheorie), Internalisierung von Handlungsabläufen durch Wiederholung, Aneignung von erwartetem sozialem Verhalten und sozialen Rollen sowie Konfrontation mit sozialen Normen und gesellschaftlichen Strukturen (siehe 4.2.1b (3) Internalisierung).

Das Klavier¹⁴ ist in dem Sinn ein spezielles Instrument, da es mit hohem **gesellschaftlichem Stellenwert** und bürgerlicher Prestige behaftet ist. Durch seinen Ursprung als Klassik-Instrument repräsentiert es einen bestimmten Lebensstil, ein bestimmtes Musikgenre sowie gewisse Erwartungen an seine gepflegte Handhabung. Klassik steht für „(musik)ästhetische Norm im Sinne des Musterhaften und Vorbildlichen“ (BRM Bd.2: 300). Als ein Instrument, welches auf die Größe eines Erwachsenen abgestimmt ist, stellt es für ein Kind eine körperliche und geistige Herausforderung dar und sein Unterricht bedarf Disziplin: von den Vorbereitungen für das Spielen, dem Ablauf des Unterrichts bis zum Erlernen klassischer Stücke - wird Alexandra S. mit

¹⁴ Verweis auf BRM - Brockhaus Riemann Musiklexikon: Klassik, Klavier.

gesellschaftlichen Normen und Verhaltensregeln konfrontiert. Der Instrumentalunterricht zeichnet sich weiter dadurch aus, dass die Lernenden einzeln durch die Lehrerin/ den Lehrer betreut und unterrichtet werden, wodurch es zu einer **Abwesenheit von Gleichaltrigen** kommt. Damit liegt die volle Konzentration und Aufmerksamkeit auf der/ dem Lernenden und ihrem/ seinem (Instrumental-)Spiel. Für Alexandra S. besteht lange Zeit keine Austausch- und Vergleichsmöglichkeit mit anderen Kindern.

Zugang zum sozialen „Musikmachen“ über die Stimme (Gesang).

Neben dem Klavierspiel beginnt Alexandra S. auch zu Singen. Sie singt, wie sie es beschreibt, schon bevor sie sprechen lernt. Mit Einstieg in die Volksschule lernt sie weitere Instrumente und auch musizierende sowie singende Gleichaltrige kennen (siehe auch 4.1.1 Fallbeschreibung). Sie beginnt mit ca. zehn Jahren im Schulchor des Gymnasiums zu singen, bei dem sie ein bis zwei Jahre nach dem Schulabschluss noch mitwirkt. Mit 15 Jahren singt sie auf einer Schulveranstaltung das erste Mal alleine auf einer Bühne vor Publikum und bricht etwa im gleichen Zeitraum den Klavierunterricht ab. (siehe 4.2.1b)

Durch ihren Beitritt in den **Schulchor** lernt Alexandra S. das Singen und damit das Musizieren in der Gruppe kennen. Dieser Gemeinschaftsaspekt musikalischer Aktivität ist für sie bis heute unabdingbar. Das Singen im Schulchor basiert für sie außerdem auf persönlicher Freiwilligkeit.

In dieser *institutionell organisierten und hierarchisch, unterrichtsähnlich strukturierten* Rahmung des Chors lernt Alexandra S. in **Interaktion mit Gleichgesinnten diverse Musikstile**, sowie die Fähigkeit, **gemeinsam zu Singen**, und einen Klang zu bilden. Wie schon im Schulsystem innerhalb der Klassengemeinschaft lernt sich der Fall auch hier in die Gruppe zu integrieren und orientiert sich an den vorgegebenen Strukturen. Dabei weist der Fall A. einen hohen **Engagiertheitsgrad** auf, da er länger als verpflichtend aktives Mitglied bleibt.

Die durch den Gesang ermöglichten Auftritte vor **Publikum**, alleine wie in der Gruppe werden von Alexandra S. mit Faszination und gleichzeitiger Nervosität erlebt. In den ca. sechs bis acht Jahren im Chor zusammen mit ihrer Erfahrung im Klavierunterricht bildet sich eine gewisse Vertrautheit mit klassischer Musik, für welche sie vor allem in Form klassischer Chorstücke mit orchestraler Begleitung eine Begeisterung entwickelt. Für sie findet dadurch eine tonale Verschmelzung von Instrumenten und Stimme in einem Klangerlebnis statt.

In der Phase der Interessensverschiebung weg vom Klavierunterricht hin zum „sozialen“ Musizieren mit Anderen und gesanglichen Auftritten erhält Alexandra S., initiiert von ihren Großeltern, klassischen **Gesangsunterricht**. Sie fängt bei einem Gesangsschüler an, welcher auf Klassik und Operngesang spezialisiert ist, und wird ein weiteres Mal mit dem anhaltenden Stellenwert **klassischer Musik** der Großelterngeneration konfrontiert. Der Gesangsunterricht bietet die Möglichkeit, anders als der Chor, sich auf die eigene Gesangstechnik zu konzentrieren, sich bewusst zu verbessern und weiter zu entwickeln. Diese Gelegenheit wird vom Fall zuerst genutzt und dann von ihr abgebrochen. (siehe 4.2.1b).

Autonomes „Musikmachen“ (beginnt) mit (den) Anderen (und der Gitarre).

Mit 13 bzw. 14 Jahren, kommt es im Fall Alexandra S. zu einer beobachtbaren musikalischen **Interessensveränderung**. Sie bekommt zu ihrem zwölften Geburtstag von ihrem Vater eine Gitarre geschenkt und erhält von ihm eine Einführung ins Gitarrenspiel. Sie verliert das Interesse am Klavier und orientiert sich stattdessen immer mehr am Gitarrenspiel. In ihrem tendenziellen Professionalisierungsdrang respektive Leistungsnachweis-Verhalten ist sie nach zehn Jahren im Klavierunterricht unterfordert und wendet sich einer neuen Herausforderung zu, der Gitarre und dem Singen sowie dem „sozialen“ Musizieren.

Das Interesse an der Gitarre steht nicht nur in Verbindung mit der Langeweile des Klavierunterrichts oder der jugendlichen Offenheit zu musikalisch neuen Trends, sondern auch mit der emotionalen Bindung an dieses spezielle Instrument (Verweis auf Tochter-Vater Beziehung) mit seinen vielfachen Möglichkeiten.

In einem solchen sozialen Umfeld bestehend aus musikinteressierten Peers, einem Vater als Vorbild, unterstützt vom musikalischen Trend der 1990er **wird die Gitarre zu diesem biographischen Zeitpunkt besonders wichtig**. Der Musiktrend, mit dem sich die Jugendlichen dieser Zeit mehrheitlich beschäftigen, erschließt sich aus der Musik von Oasis, Queen und Metallica, mit den Gitarrenriffs von Guns 'n Roses, dem Austropop von Austria 3 und dem aus Wien stammenden Sänger Falco¹⁵.

Mit dem Spielen der Gitarre außerhalb des strukturierten Unterrichtsrahmens eröffnen sich für Alexandra S. eine Reihe **neuer Handlungsmöglichkeiten**. *Erstens* ist die Gitarre ein neues und anderes Instrument, d.h. das Interesse es zu erlernen erhöht, und *zweitens* ist es variabel und individuell einsetzbar. Das bedeutet, die Gitarre ist in einer Gruppe (sozial) sowie alleine spielbar, transportabel und ortsungebunden, kann Begleitinstrument zur Stimme oder Hauptakteurin sein und kann zeitlich unabhängig gespielt werden (weil unabhängig von einer Lehrperson oder Unterricht). *Drittens* ergibt sich durch diese

¹⁵ Anmerkung: bei Fall Bea M. ist der gleiche Musiktrend zu beachten.

Flexibilität musikalische **Handlungsfreiheit** und die Möglichkeit **musikalischer Selbstbestimmung** (u.a. über ihr musikalisches Handeln).

Mit der Gitarre macht Alexandra S. den Schritt zur flexiblen, selbst eingeteilten und nicht autoritär überwachten (Re)Produktion von Musik. Durch die Gitarre eröffnet sich auch ein neuer **Handlungsbereich**, d.h. Topos: „das soziale selbstorganisierte Musik machen zusammen mit Anderen“. In dieser Phase der Veränderung zeigt sich der Fall offensiv musikalisch aktiv, wobei die Peers dabei einen starken Orientierungspunkt bilden.

Alexandra S. befindet sich in dieser Phase umgeben von ihren MitschülerInnen mitten im musikalischen Geschehen der Schule. Musik nimmt dadurch einen großen Platz ihrer **persönlichen Freizeitgestaltung** ein und wird zu einer selbstverständlichen Regelmäßigkeit sowie zu einem stabilen Bestandteil im Leben von Alexandra S.

Die Band als Türöffner in die Musikszene.

Mit der Entdeckung des selbstständigen musikalischen Handelns, den Ablösungsversuchen aus familiären und schulischen Strukturen und der Festigung der Beziehung zu Gleichinteressierten findet der Einstieg in musizierende Gruppen, bezeichnet als Bands, statt. Diese Gruppen erweitern das soziale Netzwerk des Falls, bieten neue Gelegenheiten Musik zu machen und ermöglichen ihre Anwerbung und Weiterempfehlung innerhalb der Musikszene.

Als anfänglicher Neuling der Szene übernimmt Alexandra S. die Rolle der Lernenden und orientiert sich an älteren Szenenmitgliedern, wobei es zu einem ständigen Ressourcenaustausch kommt, wie bspw. neues Szenen- bzw. Bandwissen gegen ihre Anwesenheit und Kompetenzen. Der **Aufgaben- und Wissensbereich** von Alexandra S. erweitert sich mit jeder neuen Band, mit der Dauer ihrer Anwesenheit und ihrem Aktivitätsgrad in der Szene. Kommt es ihr bspw. in der ersten Band zu, die zweite Stimme zu singen, ist sie in der nächsten bereits die zweite Sängerin im Background und für Percussion und das Keyboard verantwortlich. Auch die Möglichkeiten musikalischer Handlungen erweitern sich mit ihrer Integration und Festigung in der Szene. Durch das Kennenlernen und die Sozialisation in den Bands und im weiteren Sinne der Szene entwickeln sich auch Erwartungshaltungen und Ansprüche an das soziale „Musikmachen“. Diese sind in ihrer heutigen Sichtweise auf ihre erste Banderfahrung gut erkennbar. Diese erste Band wird heute nicht als eigentliche „Band“ deklariert, sondern aufgrund ihrer Funktionalität des *„einfach nur sich zusammensetzen und Musik machen ja“* (zit. n. Fall A, IT1/ s6/ z186) degradiert, da sie retrospektiv gesehen nicht dem Maßstab einer richtigen Band entspricht.

„wir warn nur im Proberaum wir ham nie einen Auftritt kapt nichts ja [lacht]“ (zit. n. Fall A, IT1/ s6/ z185)

Im Sinne ihres Bedürfnisses nach Leistungsnachweis (siehe 4.2.1b (2)) und ihrer biographisch-musikalischen/ -szenischen Erfahrung hat ein Bandgefüge ohne Zielsetzungen von Auftritten o.a. öffentlichen Projekten keine Haltedauer und ist damit unsichtbar, d.h. gesellschaftlich gesehen für Alexandra S. wertlos.

Wirkliche musikalische und persönliche Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten findet Alexandra S. in der Förderung durch andere Mitglieder, einem erweiterten Verantwortungs- und Handlungsbereich und in der Herausforderung (siehe 4.2.1b (5)).

Dadurch identifiziert sie sich immer mehr mit dem sozialen Musizieren in Bands. Sie steht nicht mehr nur am Rande der Szene, sondern wird zum vollen Mitglied und zur Agierenden dieser. Ihre Rolle und Position in der Szene verändern sich außerdem im Verlauf der Banderfahrungen: zuerst läuft sie „nur“ mit („Band“ 1), dann wird in sie investiert (Band 2) und schlussendlich gibt man ihr die Zügel in die Hand (Band 3).

In letzterer Band wird Alexandra S. zur Mitbegründerin einer Gruppe jüngerer, männlicher Jugendlicher, die in ihr eine Art Leaderin finden. War sie vorher die Jüngste, ist sie jetzt die Älteste, war sie vorher in der Bandhierarchie der Lehrling so übernimmt sie hier eine Art lehrende Funktion. Zu dieser kommt die erhöhte Verantwortung und wichtige Aufgabenbereiche hinzu, d.h. sie ändert bereits vorhandene Stücke ab, „verbessert“ sie und schreibt Texte für die Band. Außerdem kommt hier durch das aktive Produzieren von Liedern, CD-Aufnahmen und Auftritten der Aspekt der Öffentlichkeit hinzu, welcher die Sichtbarkeit von Musik erhöht. Am Höhepunkt ihrer Szenenerfahrung erfährt der Fall Alexandra S. mit ihrer Band, was es bedeutet wie ein Profi auf einer Bühne zu stehen.

Im Kreis von FreundInnen, Familie und der Institution Schule eignet sich Alexandra S. unter Anleitung basische musikalische Kompetenzen an, welche sie später im Rahmen von Bands und der Musikszene weiter umsetzen lernt. Insgesamt ist zu sagen, dass sie Musik durch unterschiedlichste Zugänge kennenlernt: im Einzelunterricht, im Unterricht mit Anderen, durch das Klavier, die Gitarre und Stimme, Musik in Theorieform sowie in der Praxis - wobei zeitlich die Praxis vor der Theorie, d.h. das Handeln vor dem theoretischen Lernen kommt. Später folgen mit Hineinwachsen in die Szene autonomes Musizieren in festen und losen Gruppen sowie einsame musikalische Tätigkeit und jene vor Publikum. Sie eignet sich damit ein Grundverständnis dessen an, was Musik sein kann.

Transformationsprozess von ständigem Leistungsnachweis zu persönlichem Wert und intrinsischen Motivationen.

Da Musik in den Jahren des Heranwachsens ein soziokultureller Orientierungspunkt für Alexandra S. darstellt, verursacht der plötzliche Auseinanderfall der letzten Band eine Irritation und Orientierungslosigkeit. Ihre musikalischen Aktivitäten und ihre Identifizierung damit stehen in starker Abhängigkeit zu anderen SzenenteilnehmerInnen, d.h. zum sozialen Aspekt des Musizierens. Durch die Abwesenheit selbstständig existierender eigener Projekte (außer dem Schreiben von Texten) und dem Wegfall regelmäßiger Gelegenheiten wird Alexandra S. die Wichtigkeit von Musik offensichtlich erst bewusst. Erstmals bleibt nur das alleine zu Hause spielen und das Jammen in losen Gruppen zusammen mit befreundeten MusikerInnen.

Vor dem Ende der letzten Band ist eine Zuspitzung musikalischer Events beobachtbar, welche das alleine Üben und Spielen zu Hause wie eine musikalische Leere erscheinen lassen. Durch ihre musikszenischen Kontakte kommt es nie zu Momenten ohne Musik. So beginnt der Fall ein weiteres Mal mit Unterricht in Gesang, und hört viel Musik. Musikerleben muss, speziell im Fall Alexandra S., aufrechterhalten werden.

In dieser eher passiven Phase wird die Überstrapazierung ihrer Stimmbänder bemerkt und die darauffolgende Operation an den Stimmbändern aufgrund anhaltender Heiserkeit stellt für den Fall ein Krisenerlebnis dar. Das Gefühl von Angst, die eigene Stimme zu verlieren, und damit alles was mit Stimme im Zusammenhang steht, ruft ihre Funktion und Bedeutung für Alexandra S. ins Bewusstsein. Musik ist im Leben von Alexandra S. so wichtig und wird so exzessiv genutzt, dass die eigene Gesundheit dabei übersehen und körperlichen Grenzen überschritten werden.

Die Stimme ist durch die Anwendung der richtigen Singtechnik und viel Übung grundsätzlich gut kontrollierbar. Aber fortgeschrittene Heiserkeit versetzt den Fall in eine Lage, indem er selbst keine Kontrolle mehr hat und die nur durch eine Operation reguliert werden kann um diese Kontrolle wieder herzustellen. Für Alexandra S. ist die Stimme ihr Ausdrucksorgan, sie redet und singt gerne, artikuliert sich laut und expressiv. Die Bedrohung der Stimme kommt einer Bedrohung ihrer Existenz gleich, da sie für den Fall als identitätsstiftend anzusehen ist.

Im Anschluss an dieses prägende Verlustangstgefühl, mit der Ablösung von der Familie als junge Erwachsene ist eine Distanzierung gegenüber dem Leistungsnachweis und der Sichtbarkeit von Musik zu erkennen. Einerseits verändert sich ihre Art der Darstellung, wenn sie in der Gegenwart über ihre Musik spricht und weiter ist eine Veränderung gegenüber der Art Musik zu machen bemerkbar. Andererseits nimmt sie heute wieder Einzelstunden im Gesang, was eine Konzentration auf sich selbst, auf Gesangstechnik

und ihren eigenen Körper bedeutet. Dieser *Transformationsprozess von Wichtigkeiten* im Umgang mit und der Herangehensweise an Musik erhält durch das eben dargestellte Krisenerlebnis einen zusätzlichen Antrieb und ist somit kein plötzlich eintretender Sinneswandel (siehe S.61).

Mit dem Älterwerden und den szenischen, außerfamiliären sowie außerinstitutionellen Erfahrungen sozialen Musizierens, erhöht sich der Grad der Selbstbestimmung und Freiwilligkeit musikalischer Tätigkeit und festigt sich so in ihrem Alltag – wird Teil ihrer Biographie. Außerdem verändert sich ihr Musikstil und die Form der Umsetzung. Durch das Beenden des Studiums und mit Beginn der Arbeit bleibt gleichzeitig weniger freie Zeit, und trotzdem wird diese mit Musik gefüllt. Es kommt vermehrt zu eigenen Produktionen für Gesang und Gitarre und zu einer konkreten Vorstellung eines eigenen Musikprojekts. Aktuell versucht Alexandra diesen Traum mit zwei befreundeten Musikern umzusetzen und Musik auf ihre zeitlichen Ressourcen sowie musikalischen Vorstellungen anzupassen.

Sie verfügt heute über einen Vorrat an musikalischen Kompetenzen, welche sie internalisiert hat und in ihr musikalisch-sozialen Verhalten integriert. Aus ihren Erfahrungen entwickelt sich eine individuelle Art Musik zu machen – auf den Fall Alexandra S. bezogen bedeutet das: freies Musizieren mit und vor anderen (siehe 4.2.1b (3)). Bis heute ist spezifisch für den Fall Alexandra S., von einer gewissen Abneigung gegenüber striktem Frontalunterricht und autoritär überprüfter Kompetenzentwicklung (bzgl. Verpflichtung zum Üben) zu sprechen.

b) Soziale Prozesse und intrinsische Motivationszusammenhänge

Im Zuge der Analyse der Fallstruktur angelehnt an die Forschungsfrage wurden folgende Konzepte, auch zu verstehen als Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge, gebildet. Bezogen auf Alexandra S. sind dies der Mythos der Ursprünglichkeit, der Leistungsnachweis, die Internalisierung, der Aspekt der Semi-Professionalisierung ohne Profession und der persönliche Eigenwert von Musik.

1) Der Mythos der Ursprünglichkeit

„(...) erzählen lassn .. dass ich schon gsungen hab da hab ich noch nicht mal sprechen können.“
(zit. n. Fall A, IT1/ s1/ z13f)

Im Fall Alexandra S. werden in Hinblick auf ihren biographischen Lebenslauf die eigenen musikalischen Kompetenzen als „schon immer Dagewesenes“ dargestellt. Schon im Gitterbett, so die Interviewte, hatte sie die Angewohnheit zu singen. Dieses Bild wird durch Erzählungen einiger Familienmitglieder mit produziert, gefestigt und legitimiert bis heute ihr durchgehendes musikalisches Interesse und Handeln. Die Bezugnahme auf familienursprüngliche Erzählungen ihres kleinkindlichen Verhaltens dient dem Fall als Strategie, das Singen und Musizieren unangreifbar und nicht hinterfragbar für sich und andere zu machen. Denn damit wird die Frage warum sie Musik macht, einfach beantwortet und erleichtert ihre Eingliederung in die eigene Biographie. Musik als ursprünglich zu sehen, macht sie zum Grundbaustein des zukünftigen und des vergangenen Handelns und legitimiert die eigene Identität.

Das Verweisen auf ursprüngliche musikalische Kompetenzen und gesangliche Interessen erfüllt für den Fall somit folgende Funktionen:

Erstens erleichtert so ein Verweis auf den „Beginn“ den *Erzähleinstieg ins Thema*. Der Rückgriff auf den persönlichen Ursprung musikalischer Interessen und Aktivitäten verpackt in Erzählungen über ihr Verhalten als Kleinkind bildet einen sinnvollen Zusammenhang zum heutigen Verhalten von Alexandra S.

Die Geschichten über sich selbst als früh singendes und musikinteressiertes Kleinkind begründen **zweitens** *Musik als etwas für sie schon immer Dagewesenes* und *als etwas ihr Ursprüngliches*. Erzählungen erfüllen die Funktion primärer Informationsquellen für nicht selbstständig Erinnertes.

Weiter wird mit Bezugnahme auf die Geschichten ein *Bild einer „Geschichten erzählenden Familie“* vermittelt. Das Geschichtenerzählen hat einen hohen familiären Stellenwert und fungiert **drittens** *als Vermittlungsinstanz für wichtig betrachtete Inhalte*, wie bspw. Warnungen, Wert- und Moralvorstellungen¹⁶.

Mit der Integration dieser Erzählungen in die vom Fall getätigten Aussagen über seine Begegnung mit Musik zeigt sich **viertens** *ein Vertrauen in bzw. ein Glaube an ihren Wahrheitsgehalt*, in die Relevanz des Inhalts des Erzählten und in die Erzählenden (d.h. die Herkunftsfamilie). Die Geschichten verweisen, **fünftens**, *auf die Intentionen der Erzählenden* und geben Hinweise auf die familiär vertretene Bedeutung ursprünglicher

¹⁶ Es darf nicht vergessen werden, dass sich Erzählungen aus mehreren individuellen Vorstellungen und Wahrnehmungen zusammenfügen und sie subjektiv sind.

musikalischer Tätigkeiten und den Stolz frühkindlicher musikalischer Aktivitäten. Die so dargestellte familiäre Wertschätzung musikalischen Verhaltens und den durch die Erzählungen reproduzierten *Ursprünglichkeitsmythos* legitimieren die im biographischen Verlauf stattfindenden musikalischen Handlungen und den Stellenwert von Musik heute. Gleichzeitig schürt dies auch Erwartungen. Musik zu machen und musikalische Kompetenzen zu besitzen wird als ursprünglich dargestellt und erhält damit die Form eines Mythos, dessen Erhalt die Erwartungen der Familie an den Fall und seine Umsetzung von Musik unterstützt. Diese implizit vermittelten Erwartungen lösen im Fall Alexandra S. einen Leistungs- und Perfektionsdrang aus, mit welchem sie in ihrer Biographie immer wieder konfrontiert ist. Das heißt, der Verweis auf den Ursprung von Musik reproduziert **sechstens** *die Erwartung dieser Ursprünglichkeit auch gerecht zu werden*.

Zusätzlich fungiert die Vermittlung der „ursprünglichen“ Kompetenz des Singens (Singen vor Sprechen) **siebtens**, als eine Art „*Stolze-Eltern-Erzählung*“, bei der etwas an und für sich Gewöhnliches und auf fast jedes Kleinkind Zutreffendes betont und als besonders deklariert wird. Etwas „entwicklungspsychologisch Normales“ wird hervorgehoben, obwohl es bei Kindern immer zuerst zur Lautbildung vor dem Erlernen von Sprache kommt. Hier wird die Relevanz der Ursprünglichkeit musikalischer Kompetenzen innerhalb der familiären Wert- und Normenvermittlung sichtbar. Aus heutiger Perspektive entsteht dabei ein Bild von Alexandra S. als „Naturtalent“, als welches sie früh zum Vorzeigeobjekt **ihrer Fähigkeiten** wird. Die Erzählungen schüren bis heute die Überzeugung, eine gewisse Begabung zu besitzen, welche im Verlauf der Biographie einerseits Erwartungen und andererseits Verpflichtungen mit sich bringen und sich in ihrer Selbstpräsentation nach Außen widerspiegeln. (siehe (2) Leistungsnachweis). Das Heranwachsen mit Ursprünglichkeit von Musik bedeutet sie als internalisiert zu betrachten und damit **achtens** als *Teil der Fallidentität*. So verortet Alexandra S. ihren *musikalischen Ursprung* bei sich und in ihrer Herkunftsfamilie (siehe 4.2.1a).

Der Beginn des eigenen Musizierens präsentiert durch Stolze-Mutter-Erzählungen aus der Vergangenheit dient dem Fall **neuntens** als *Begründung und Legitimation ihres heutigen musikalisch orientierten Lebensstils* und dient **zehntens** als Referenzpunkt ihrer Handlungen und als Rechtfertigung für getätigte und kommende Entscheidungen.

Der **Mythos von Ursprünglichkeit**, welcher durch spezielle Erzählungen vermittelt und von Alexandras aktivem musikalischem Handeln aufrechterhalten wird, vermittelt den Wert von Musik und musikalischer Aktivitäten im Sinne einer Investition in die nachkommende Generation. Außerdem unterstützt der Mythos die Weitergabe und den Erhalt von Wissen und Werthaltungen der Familie. **In diesem Sinne übernimmt der Fall**

Alexandra S. die an ihn gerichteten Erwartungen und integriert diese in seine persönliche Darstellung, in sein Handeln und seine Identität. Alexandra S. reproduziert Ursprünglichkeit bspw. durch ihre Tendenz der Sichtbarmachung von Fähigkeiten über den Nachweis von Leistungen.

Der Fall rationalisiert damit musikalisches Handeln auf Offensichtliches und objektiviert seine musikgerichtete Biographie, indem er sie *ent-personifiziert* d.h. unpersönlich macht (siehe (2) Leistungsnachweis).

Ursprünglichkeit von Musik sichert die Richtigkeit von musikalischem Handeln ab und integriert sich als Wert für den Fall. Es besteht Zugzwang diesen Mythos aufrechtzuerhalten, um die Position von Musik im Leben des Falls heute abzusichern. Sein Erhalt erfüllt die Funktion eines roten Fadens, der Identitätsstabilisierung und dient der Definition des Selbst. Musik wird damit zu einem identitätsstiftenden Merkmal.

2) Leistungsnachweis

Ein weiterer Aspekt, welcher im Fall Alexandra S. die Priorisierung von Musik erklären kann, ist der Leistungsnachweis. Er findet seinen Ursprung im Konzept der Ursprünglichkeit (1), auf welches gerade eingegangen wurde. Der Erhalt des Ursprungsmythos von Musik ist eng verschränkt mit dem fallspezifischen **Streben nach Leistungsnachweis** und der Sichtbarkeit von Kompetenzen. Diese Konzentration auf Kompetenzen in der eigenen biographischen Darstellung im Fall Alexandra S. kommt einer Reduktion musikalischer Tätigkeiten auf offensichtlich musikalischen Output und Nutzen gleich, der durch die Präsentation nach außen sichtbar gemacht werden kann. Dies kann einerseits als Strategie gedeutet werden, den **Ursprungsmythos** aufrechtzuerhalten, andererseits bekommt das Musizieren für Alexandra S. gerade durch die Fokussierung auf die ursprünglich vorhandenen musikalischen Kompetenzen einen Sinn verliehen.

Die angebliche Ursprünglichkeit musikalischer Kompetenzen verleiht ihnen existenzielle Wichtigkeit, denn über sie lernt sich der Fall zu definieren. Vor allem fokussiert die biographische Darstellung der Kindheit und Jugend am stärksten auf so genannten „hard facts“ – auf das vorweislich sichtbar Erlernte.

„(...) beim Chorsingen würd ich sagen hab ich hald singen glernt in dem Sinn .. so ala ... wie singt man hald mit anderen ... und beim Klavier durchs Klavierspieln hab ich hald Noten lesen glernt, also dass hat auf jeden Fall viel gebracht.“ (zit. n. Fall A, IT1/ s1/ z28-30)

Musikalische Aktivität muss dieser Einstellung nach einen Zweck erfüllen und einen Nutzen haben. Diesen bekommt Alexandra S. für ihr Handeln durch den Nachweis von

Leistungen und den rationalen Blick auf Musik hinsichtlich sämtlicher musikalischer Tätigkeiten zugesprochen. Damit gemeint ist die Präsentation erbrachter Leistungen und Fähigkeiten musikalischer Handlungen im Unterricht oder beim Besuch des Chors, anstelle persönlicher Beschreibungen von Situationen oder damaliger Befindlichkeiten. Der Fall rationalisiert damit ihre vergangenen Handlungen und präsentiert einen Teil ihrer Biographie ent-personifiziert. Alexandra S. lenkt damit stark von sich selbst ab. (siehe Transformationsprozess S.61) **Es zeigt sich, dass Alexandra S. sich durch die leistungshervorhebende Darstellung der eigenen musikalischen Entwicklung u.a. am Sichtbaren und Präsentierbaren orientiert.** Dies hat für den Fall mit Wertsteigerung, durch familiäre Anerkennung und Zuerkennung von Nützlichkeit, zu tun (siehe (3) Internalisierung). Auch später zeigt sich das Verhaltensmuster des Leistungsnachweis' im Streben musikalisch „weiterzukommen“:

„aber . der hat sich so richtig gut auskennt und der hat auch jeden von uns in der Band, seis jetzt Schlagzeuger, Bassist, dem Gitarrist, mir Sachen sagen können und uns wirklich musikalisch weitergebracht das war .. sehr leiwand.“ (zit. n. Fall A, IT1/ s3/ z97-99)

Die Vorstellung mit musikalischen Kompetenzen zur Welt zu kommen (Ursprünglichkeit) und in einem Musik gegenüber positiv gestimmten Haushalt aufgewachsen zu sein, ist ein Umstand der Erwartungen erzeugt. Das Wissen über eine frühe **musikalische Förderung** seitens der Großeltern und das Leben mit einem musizierenden Vater verstärkt den Druck, sich in zukünftigem Handeln unter Beweis zu stellen und sich musikalisch weiterzuentwickeln. Die ihr zukommende Förderung basiert auf der Finanzierung eines privaten klassischen Klavier- und später Gesangsunterrichts. Diese **Investition** in die Enkelin vermittelt eine bestimmte Wertigkeit von Musik, mit der der Fall als Kind respektive Jugendliche konfrontiert wird. Es findet dabei eine bestmögliche Nutzung bereits vorhandener Ressourcen statt, basierend auf dem familiären Netzwerk und unter Nutzung von Kontakten, um die Kosten möglichst niedrig zu halten (siehe 4.2.1a). In dieser frühen Lebensphase, wird Alexandra S. durch die Intention der Großeltern in die klassische Musik eingeführt und erfährt diese als förderungswürdig. Durch sie erhält der Fall Zugang zur Musik über das Klavierspiel.

„...ja und dann mit 4.. hat meine Oma den Vorschlag gemacht weil die eine Freundin kappt hat die Musik also Klavierunterricht gegeben hat, ob ich nicht Klavier lernen will...“ (zit. n. Fall A, IT1/ s1/ z21f)

Ein Klavier, wie schon im vorigen Kapitel (4.2.1a) erläutert, kann als eine Art Aushängeschild gesehen werden, da es erstens ein wohlhabendes Milieu repräsentiert sowie für den familiären Stellenwert frühkindlicher Kompetenzförderung steht.

Parallel zum Eingreifen der Großeltern und der emotionalen Verbundenheit mit dem Vater zeigt sich von **Seiten der Mutter eine Abwehrhaltung** gegenüber Musik als Beruf. Sie sieht Musik als brotlose Profession und Unsicherheitsfaktor für ihr Kind. Mit Blick auf den biographischen Verlauf, bleibt Alexandra S. zwar aktiv musizierend und der Szene verbunden, jedoch nur im Rahmen einer Freizeitgestaltung und nicht einer Profession.

„ich wollt eigentlich Sängerin werden (...) hauptberuflich und meine Mutter hat zu mir gesagt ge bitte das Künstlerleben und naa und da vadienst nix damit (...) lernst bitte was gscheits“ (zit. n. Fall A, IT1/ s17/ z580f)

Die Unterbindung des jugendlichen Traums, Musik zum Beruf und nicht nur zur eigenen Berufung zu machen zeigt sich dahingehend, dass der Fall ein musikfernes Fach studiert, einen „sinnvollen“ Beruf erlernt, sich aber wo auch immer möglich mit Musik umgibt – d.h. Musik als einen festen Bestandteil seines Lebens beibehält. (siehe (4) Semi-Professionalisierung)

„*Musikmachen* als Nebenbeschäftigung“ bedeutet eine Investition von materiellen, persönlichen und zeitlichen Ressourcen, umfasst jedoch meist keinen materiellen Output wie Geld u.ä., sondern eher einen symbolischen bzw. persönlichen. Wenn also die Aufwertung durch materielle Belohnung wegfällt, bleiben für den Handelnden seine persönlichen Kompetenzen, die Fähigkeit ihres sinnvollen Einsatzes und **das Erlebnis** selbst übrig.

Mit dem Älterwerden und in Abgrenzung zu familiären Ansichten gewinnt Musik im Sinne von Musizieren und Singen des Erlebens wegen und des reinen Selbstzwecks an persönlicher Relevanz. In diesem **Transformationsprozess** nimmt der *ent-personifizierte* Fokus auf manifesten Nutzen von Musik ab (Leistungsnachweis) und weicht der Wichtigkeit einer persönlichen Bedeutung und dem Nutzen für das Selbst (Eigenwert). Wo bis zum Erwachsenenalter die Sinnhaftigkeit und das musikalische Handeln über Leistung und Fähigkeiten definiert wurde, da wird die Notwendigkeit von Musik aufgrund ihrer sozialen und individuellen Bedeutung und Funktionen sichtbar. Dieser Prozess wird durch den Eintritt in die Szene unterstützt, da neue Perspektiven auf Musik kennengelernt werden.

Dem Fall inhärent ist der Aspekt der **Argumentation ihrer Sucht bzw. ihres Drangs Musik zu machen und ihre persönliche Priorisierung**. Ausgelöst durch Erwartungen von Seiten der Familie, Musik wertzuschätzen und gleichzeitig nicht zur Profession zu machen, führt zu einem ständigen Zugzwang der Rechtfertigung und Verteidigung des musikalischen Tuns.

„hab aber nur so klassische Musik öh . gespielt .. hald Haydn Mozart Beethoven was auch immer .. und dann so mit 12/13 war mir das dann hald irgendwann zu fad und ich wollt modernere Sachen spielen ...“ (zit. n. Fall A, IT1/ s1/ z31-34)

Was mit einer Rechtfertigungsstrategie beginnt, entwickelt sich zu einem Streben nach musikalischer Herausforderung im Sinne einer Weiterentwicklung. Jede sich bietende Möglichkeit wird dahingehend genutzt, die eigenen Kompetenzen zu vervollständigen. Wird etwas beendet, läuft das nächste schon an – bis der Fall im Alter von 24 Jahren mit seiner Band einen persönlichen musikalischen Leistungshöhepunkt erreicht und kurz darauf ihre erste Musikpause entsteht.

„... also der größte Erfolg.. fand ich das war glaub ich 2004, da war ma auf einem Bandwettbewerb und warn auch soo.. (...) Und wir ham ein bezahltes Konzert ja, wo jeder uns den Sound eingestellt hat und passt das eh und so [lacht] ..war wirklich das war sehr toll das war schon ein cooles Erlebnis echt“ (zit. n. Fall A, IT1/ s5/ z148f,169f)

Lebenslang Musik zu machen ist geknüpft an einen Verinnerlichungsprozess aller dafür relevanten Elemente - Musik wird dadurch identitätsinhärent. Das soziale Phänomen des Leistungsnachweises fungiert als Strategie der Wertverteidigung und dient der Sinnzuschreibung musikalischer Handlungen. Musik ausgedrückt und präsentiert in Leistungen ist ein Mittel sich zu definieren und daher auch identitätsstiftend.

3) Internalisierung

Intensives musikalisches Handeln, wie es bei Alexandra S. der Fall ist, bedeutet Verinnerlichung von und damit Identifizierung mit allen Elementen, die musikalisches Handeln und Verhalten betreffen. Durch die biographische Analyse wurde sichtbar (siehe Kapitel 2), dass sich der Stellenwert von Musik in der Biographie festigt, indem man sich Musik zu eigen macht. Diese Priorisierung von Musik im Leben von Alexandra S. ist nicht nur an offensichtlichen Leistungen festzustellen, welche sie gerne hervorhebt, sondern findet außerdem in einem **Internalisierungsprozess**¹⁷ statt. Dabei werden die Musik betreffenden gesellschaftlichen Werte, soziale Normen sowie musikalisch-individuelle Verhaltensweisen von der/ vom Handlenden integriert. Internalisierung beinhaltet im speziellen Fall das Lernen von Werthaltungen, Verinnerlichung musikalischer Handlungsabläufe auf körperlicher Ebene, szenisches Lernen und soziales Verhalten.

¹⁷Definition von Internalisierung/ Verinnerlichung, siehe 4.3 Typenbildung (3)

a) Internalisierung von Werthaltungen (normative Ebene)

Das (primäre) überwiegend musikfördernde Sozialisationsumfeld im Fall Alexandra S. verbindet sich, wie schon angedeutet, aus divergierenden Haltungen gegenüber musikalischem Verhalten. Diese Werthaltungen, mit denen der Fall aufwächst, werden im Verlauf der Biographie zum Teil angenommen und in die eigenen Vorstellungen integriert. Die Basis ihres Verhaltens im Umgang mit Musik bilden die **musik-positivierenden familiären Bedingungen**: da ist der Vater der Gitarre spielt; der Zugang zur Radiomusik; und Raum für musikalische Handlungen.

„Ähm.. ja mein mein Papahaat Gitarre gespielt und gern gesungen es is auch immer viel Musik bei uns gelaufen, also weniger Fernseher mehr die Musik“ (zit. n. Fall A, IT1/ s1/ z15-17)

Alexandra S. ist in diesem Umfeld mit zwei Werthaltungen konfrontiert: einerseits mit dem gesellschaftlichen Wert von **Musikförderung** und andererseits der Begrenzung von Musik auf eine **Nebenbeschäftigung** in der Freizeit. Der Fall Alexandra S. wächst dementsprechend in einem Umfeld auf welches Musik integriert und sich von ihr gleichzeitig distanziert, wenn es um die Berufsausübung geht. Eine Karriere als Musikerin birgt eine stetige Unsicherheit und bedeutet außerdem Verpflichtung und Zwang. (siehe (2) Leistungsnachweis)

Mit dem Eintreten in das autonome Musizieren und in die Szene lernt Alexandra S., was für sie selbst Musik bedeutet. Im Zuge des fortlaufenden Sozialisationsprozesses findet neben der Identitätsfindung eine Entdeckung des Eigenwerts von Musik für sie selbst statt. Der Fall fügt den ihr familiär bekannten Werthaltungen seine eigene Sinnhaftigkeit von Musik(machen) hinzu. Musizieren wird immer mehr durch das musikalische Handeln (Selbstzweck) gerechtfertigt, ohne dass sich nach außen ein manifester Zweck erkennbar zeigen muss. Diese Einstellung wird von der Musikszene unterstützt und gefördert.

Im Verlauf der Biographie entwickelt sich musikalische Tätigkeit tendenziell zu etwa intrinsisch Motiviertem – ersichtlich vor allem in der vermehrten Darstellung musikalischer Ereignisse als ekstatische und freudebringende Erlebnisse. (siehe Transformationsprozess S.61, (2) Leistungsnacheis)

Durch die biographische Analyse wird erkennbar, dass der Fall Alexandra S. in ständiger Spannung zwischen dem Bedürfnis, sich musikalisch zu betätigen, und der Erhaltung einer gewissen **Normalität bzw. Alltagsnähe von Musik** steht. Damit gemeint ist ihr Verbindungsversuch aller Werthaltungen. Dieser drückt sich in ihrem Verhalten aus, ihre musikalische Tätigkeit sichtbar zu gestalten, indem gleichzeitigen Anspruch scheinbarer Normalität.

Der Erhalt alltäglicher Gebräuchlichkeit von Musik drückt sich bspw. in der Abwehrhaltung gegenüber autoritärem Unterricht aus, wie bspw. dem ersten Gesangsunterricht, weil dieser rückblickend für die jugendliche Alexandra S. für eine Spezialisierung im klassischen Gesang und damit für eine professionelle Ausbildung steht.

„Ja also das ich glaub wenn du hald schon amal so weit ausgebildet bist, ja eben ala Anna Netrepko das du dann hald dich nicht mehr hinstelln kannst und normal... was weiß ich Guten Abend Gute Nacht deinem Kind vorsingen kannst...“ (zit. n. Fall A, IT1/ s3/ z78)

Der Fall reagiert darauf mit „Fremdpeinlichkeit“, als er merkt, dass durch spezifisch gesangliche (klassischen) Karriere das „Normale“ am Singen, wie sie es bezeichnet, verlernt werden kann. Diese Einstellung manifestiert sich in der tendenziell alltäglichen und vielfältigen Ausführung von Musik, und damit für ein autonomes und zwangloses Musizieren. Unterstützt wird diese spezielle Haltung durch das musikferne Studium und die Platzierung von Musik als Nebentätigkeit. (siehe (4) Semi-Professionalisierung)

b) Internalisierung auf körperlicher/ leiblicher Ebene

Verinnerlichung musikalischer Handlungen bedeutet, das Erlernen spezifisch dafür notwendiger Bewegungsabläufe, d.h. kognitives Lernen und Inkorporierung.

Da Instrumente meist an die Größe von Erwachsenen angepasst sind, sind sie für Kinder bis zum Jugendalter je nach Körpergröße, „biomechanisch“ meist unpassend. Beim Sitzen am Klavier gelangen die Füße bspw. anfangs nicht auf den Boden oder an die Pedale, die Tasten liegen für Kinderhände sehr weit auseinander - kurz: das Instrument ist **unhandlich**. Nach einer gewissen Anzahl von Übungs- und Unterrichtsjahren ist davon auszugehen, dass die **Basis und Technik des Spielens** erlernt und sich der Körper im Heranwachsen dem Instrument anpassen kann. Ein regelmäßiger Zugang zu Musik, welchen alle erhobenen Fälle (in unterschiedlichen Phasen und Zeitlängen) gemeinsam haben, ermöglicht durch speziellen Unterricht, wie im Fall Alexandra S. und Bea M., eine **Manifestierung körperlicher Bewegungen, geistiger Aufnahme- und Umsetzungsprozesse und musikalischer Handlungsabläufe**. Die/ der Lernende verinnerlicht eine bestimmte Körperhaltung und Spieltechnik bezogen auf Hand- und Fingerbewegungen und Geschwindigkeit, die Umsetzung von Noten in Töne und Melodien sowie die **Koordination** dieser parallel stattfindender Handlungs- und Denkprozesse.

Die **Stimme, das hauptsächliche Instrument** der analysierten Fälle Alexandra S. und Bea M., verlangt beim Singen einen eigenen Körpereinsatz, als es beim Spielen eines anderen Instruments der Fall ist. Der eigene Körper wird dabei zum Klang- bzw.

Resonanzkörper. Gerade im Einzelunterricht steht eine Fokussierung auf die Lernende/ den Lernenden im Vordergrund, denn sie/ er lernt, sich auf ihren/ seinen Körper und ihre/ seine Stimme zu konzentrieren. Dafür fehlt beim Singen in einer Gruppe oftmals die Zeit. Konzentration auf und Kennenlernen von sich selbst, seinem Instrument sowie der Technik beugen Missbrauch und Erkrankung bzw. Schäden aufgrund von Falschanwendung vor.

Singen ist ein physiologischer Vorgang im Körper, bei welchem die Stimmbänder mit Hilfe von Atmung und Mundstellung den Ton regulieren, und den man bei sich selbst mit allen Sinnen wahrnimmt. Singen sowie das Spielen eines Instruments kann geübt und trainiert werden und steht immer in Verbindung mit der Tonproduzentin/ dem Tonproduzenten, ihrem/ seinem Befinden und Fähigkeiten. Damit ist musikalisches Handeln abhängig von Körper und Psyche sowie umgekehrt.

c) Soziale und szenische Ebene

Neben der körperlichen Disziplinierung und dem Lernen von Bewegungsabläufen internalisiert Alexandra S. Musik auch auf sozialer Ebene. Über die Strukturen im Unterricht und in den Austauschprozessen beim freien Musizieren lernt der Fall **soziales Verhalten** (siehe 4.2.1a). Über den **Umgang mit Instrumenten** und ihre Handhabung (Wertschätzung, Haltung), lernt sie **Verhaltensweisen** beim Spielen, gegenüber Autoritäten und Szenenälteren, in Gruppen und vor Publikum. In geregelten Abläufen lernt Alexandra S. diverse **Rollenverhältnisse** zwischen Lehrenden und Lernenden kennen, die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und ihrer Grenzen, das Tragen von Verantwortung für die eigenen Leistungen und den Zusammenhang von Üben und Erfolgserlebnissen. Mit Hilfe des musikalischen Unterrichts erfährt der Fall Alexandra S. über gesellschaftlich positiv konnotierte Eigenschaften wie Gehorsam, Konzentrationsfähigkeit, Disziplin und den größten Feind des Lehrenden – die Faulheit. Sie wird so mit diversen gesellschaftlichen Normen und Verhaltensregeln konfrontiert.

Die Internalisierung sozialen Verhaltens verändert sich in der biographischen Entwicklung des Falls mit der Veränderung des sozialen Rahmens. Das institutionell organisierte Lernen bildet die Basis von Alexandra S. Fähigkeit, sich außerhalb von Unterricht mit Peers und später in der Szene musikalisch weiter zu entwickeln. Mit dem Beginn des selbstständigen Musizierens mit Anderen, bzw. mit dem Einstieg in außerinstitutionell organisierte musikproduzierende Gruppen (Bands) beginnt für Alexandra S. eine sekundäre **Sozialisation in der Szene**: vom Aufbau bis zur Struktur der Szene, dem

Organisieren von Gruppen und Auftritten, über Aufgabenverteilung und Rollenunterschieden zwischen Neulingen und älteren Szenenanwesenden und gleichzeitiger tendenziell basisdemokratischer Verhältnisse, bis hin zum Kennenlernen von Regeln und Symbolen. Als Szeneneuling ist sie quasi Autodidaktin, lernt aber ihre bereits existierenden Fähigkeiten im neuen Umfeld einzusetzen.

Musik internalisiert sich im biographischen Verlauf für Alexandra S. als etwas gesellschaftlich und sozial Praktiziertes. Schon in der Schule erlebt sie das musikalische Aktivitäten mit SchulkameradInnen als gemeinschaftliche und selbstverständliche Aktivität:

„Ja das war sehr fein, wirklich fast jedes Zimmer war irgendwo wer der gespielt hat und Musikmacht hat und so und da simma auch dann öfter am Abend zammgessn und ham gemeinsam gespielt“ (zit. n. Fall A, IT1/ s2/ z50-52)

Die Präsenz von Musik und die Internalisierung derselben wird vor allem innerhalb der Szene verstärkt durch szeneninterne TeilnehmerInnen gefördert und unterstützt.

d) Zeitliche Dimension

Die Internalisierung von Musik respektive musikalischer Aktivität findet nur aufgrund ihrer **regelmäßigen Anwesenheit, positiven Konnotation und Resonanz** statt (siehe auch 4.2.1a). Zusätzlich unterstützend wirkt hier der Ursprungsmythos in Kombination mit der Funktionalität musikalischen Leistungsnachweises. Durch die kontinuierliche Beschäftigung mit Musik und den damit verbundenen Normen und Verhaltensweisen wird Musik auf normativer, körperlicher und sozialer Ebene erlernt. Durch die **Wiederholung** dieser Abläufe im Unterricht unter Aufsicht von Lehrenden zum einen und der selbstständigen Umsetzung bspw. beim Üben (Fremd- und Selbstdisziplinierung) werden diese mit der Zeit **verleiblicht** und automatisiert. Die Internalisierung findet im Fall von Alexandra S. entlang autoritär initiiertem Einzel- bzw. Gruppenunterricht, schulischer Musikerziehung, gemeinschaftlichem Chorsingen, klassischem Gesangsunterricht statt. In späterer Folge wird autonomes und selbstaktiviertes außerinstitutionelles musikalisches Verhalten und Handeln inkorporiert. Musikalisch tätig zu sein, wird fester Bestandteil des individuellen Verhaltens und nimmt identitätsstiftenden Charakter an.

Alexandra S. verfügt aufgrund dieser Internalisierungs- und Lernprozesse über einen breiten Erfahrungs-, Kompetenz- und Wissensschatz, welcher sie handlungsfähig macht und in dem sie sich ausdrücken kann. Sie entwickelt daraus **Lehrsätze** und **Rezepte** über Bandregeln, Verhalten bei Auftritten und Qualitätssicherung von Musik.

Mit der Internalisierung von Musik und damit der Identifizierung mit einer bestimmten Art des Musizierens entwickelt sich entlang des Transformationsprozesses eine Vorstellung darüber was Singen und Musizieren für einen persönlichen Eigenwert hat und welche Funktionen sie übernimmt. Das Erkennen und Wissen vom persönlichen Wert von Musik kann als das intrinsisch Motivierende beschrieben werden und als das, was Musik so wichtig, prioritär und verbindlich macht.

Als semi-professionelle Musikerin findet der Fall Alexandra S. im Singen in freier sozialer Rahmung einer Gruppe ihre individuelle Bedeutung von musikalischem Handeln. Als ihre Motivationen und Gründe ihrer musikalischen Leidenschaft und der Aufrechterhaltung bzw. der Reproduktion der Priorität Musik sind folgende erkennbar geworden: **das Soziale (mit und für andere), das Autonome (frei), die Sichtbarkeit (Wert) und die Authentizität.** (siehe (5) Eigenwert)

4) Semi-Professionalisierung ohne Profession

Im Hinblick auf die fallspezifischen Phänomene des Ursprungsmythos und dem Drang nach Leistungsnachweis findet im Lebensverlauf des Falls Alexandra S. eine feststellbare Semi-Professionalisierung statt. Diese steht parallel zur Internalisierung musikalisch-sozialer Verhaltensmuster. Diese Tatsache macht es unmöglich von bloßen HobbymusikerInnen oder LaienmusikerInnen zu sprechen, denn im Fall von Alexandra S. wird sichtbar, wie großes Wissen und Können mit einer Priorisierung von Musik einhergehen kann¹⁸.

Unter Semi-Professionalisierung ist hier das Streben nach umfassenden musikalisch manifesten wie latenten Kompetenzen gemeint. Alexandra S. musikalisches Handeln ist durch den persönlichen Eigenwert von Musik und das Bedürfnis nach musikalischen Erlebnissen motiviert, d.h. sie versucht sich Musik anzueignen und sie aufrechtzuerhalten um ihre Szenenteilnahme zu legitimieren.

Musik ist in betreffendem Fall einerseits biographisch durchgehend in unterschiedlichen Formen präsent und ihre Reproduktion hat etwas Verpflichtendes an sich (Ursprungsmythos). Ihre Wichtigkeit wird durch den Nachweis von Leistung reproduziert und erhält im Sinn der Verinnerlichung einen greifbaren Eigenwert für den Fall. Sie wird aber, und das ist ausschlaggebend für den Hauptfall Alexandra S. sowie für seinen Vergleichsfall, im biographischen Verlauf nicht zur Profession gemacht. Hinsichtlich dieser

¹⁸ Daher wird auch der Begriff semi-professionelle MusikerInnen als am besten beschreibend gesehen und in dieser Arbeit verwendet.

aufeinander treffenden sozialen Phänomene wird im Fall Alexandra S. ein **Balanceakt** zwischen außerszenischen und innerszenischen Erwartungen und Werthaltungen beobachtbar. Gleichzeitig wird nach einer Vereinbarung zwischen den äußeren sozialen Erwartungen und den intrinsischen Motivationen zum Musizieren gestrebt. Dieser Balanceakt ist für den Fall notwendig, um Musik in seinem sozialen Umfeld und seinem Alltag legitim einbetten zu können. Alexandra S. versucht damit einerseits den Schein von Normalität zu wahren und den verschiedenen Wertvorstellungen zu entsprechen. (siehe (3a) Internalisierung) Der Balanceakt oder Normalitätserhalt manifestiert sich in der Alltagstauglichkeit exzessiv betriebener musikalischer Aktivität und in der Nicht-Profession. Auch wenn durch die Anwesenheit in der Szene eine Semi-Professionalisierung ermöglicht und gefordert ist, überschreitet der Fall nie die Grenze zur Profession.

Dieser Wunsch nach **Normalität** ist unter anderem in der Ablehnung des ersten Gesangsunterrichts zu lesen:

„ja kannst du nicht normaal singen, und er so was heißt normal singen ja, und ich so ja ohne dieses Laaahh [singt vor, macht den Lehrer nach, lacht..] wie ma hald in der Oper singt“ (zit. n. Fall A, IT1/ s3/ z74)

Alexandra S. assoziiert dabei klassischen Gesangsstil mit Einseitigkeit und Normalitätsverlust aufgrund von frühzeitiger Spezialisierung (siehe (3a) Internalisierung). Ihre positive Erinnerung an das Chorsingen lässt aber eine generelle Abneigung von klassischer Musik nicht zu. Diese Abneigung gegenüber einer so frühen Spezialisierung lässt sie, aus heutiger Sicht, den Unterricht abbrechen. Hinzu kommt die Abneigung **der Mutter** gegenüber einer professionellen musikalischen Ausbildung für ihre Tochter.

Unter der **vorherrschenden familiären Einstellung zur Musik** versteht sich Musik als Künstlerisches Tun (nebenbei) mit einer gewissen Skepsis gegenüber Musik als Profession bzw. dem Musikbusiness. Normalität nach außen bedeutet Musik in dem Sinne zu praktizieren, dass die eigenen Handlungen durch ihren musikalischen Bildungszweck legitimiert werden und in einem sozial akzeptierten Rahmen der Freizeit stattfinden. Alexandra S. verbindet ihr Bedürfnis nach musikalischem Handeln mit der Wahrung äußerer Normalität, indem sie Musik im Sinne der Alltagstauglichkeit als „Hobby“ und durch die Sichtbarkeit von Leistung legitimiert. In der Szene findet sie einen sicheren Raum, sich musikalisch frei auszuleben und auch zu professionalisieren. Durch diese Möglichkeit eignet sich der Fall weitere musikalische Kompetenz und Wissen an und entwickelt seinen persönlichen Musikstil, ohne eine Profession oder Popularität und eine Solokarriere als primäres Ziel.

Es kann im Zuge der Analyse gesagt werden, dass Alexandra S. bis zum heutigen Zeitpunkt ein beträchtliches musikalisches Wissen angehäuft und szenenspezifische Fähigkeiten entwickelt hat. Sie professionalisiert sich im Laufe ihrer musikalischen Biographie immer weiter. Das Musizieren in Bands und spontanen Gruppen bspw. erfordert die Beherrschung des eigenen Instruments, um damit spontan reagieren zu können und sich auf die Musik anderer einzulassen. Semi-Professionalisierung ohne Profession bedeutet genügend Kenntnisse zu besitzen um sich in der Szene frei bewegen und behaupten zu können, und außerdem Musik für sich nutzen zu können.

Der Fall Alexandra S. reproduziert mit seinem Wissen und seinen szeneninternen Handlungen Teile der Szene mit. Sie bietet für den Fall einen Schutzraum für seine persönliche Leidenschaft exzessiv und „nutzlos“, im Sinne von ohne materiell gesellschaftlichem Zweck, Musik zu machen.

5) Persönlicher Eigenwert – Gesang, seine Funktionen und intrinsischen Motivationen

Musizieren und Singen im Speziellen ist mehr als das in biographischen Ereignissen fassbare oder Manifeste. Musik zu machen ist für Alexandra S. leidenschaftliches soziales Handeln und Hingabe, ist Verinnerlichung von Musik in Körper und Geist, ist Werthaltung und Bestätigung. Priorisierung von Musik, wie es in diesem Fall feststellbar ist, und Musizieren heute ist Ausdruck von Internalisierung sozialer, emotionaler und normativer Verhaltensmuster, welche aufgrund und mit Hilfe von Musik erlernt und ermöglicht wurden.

Das Bedürfnis nach Musik verselbstständigt sich im Verlauf der Biographie und wird funktional. Der Wert von Musik besteht heute in der **Identifikation** mit dem musikalischen Handeln – aber vor allem dem Singen – und den in Gang gebrachten sozialen Prozessen. Dieser Wert erschließt sich für die semi-professionelle Musikerin Alexandra S. durch die Funktionen von Musik und ihren persönlichen Sinnzuschreibungen – d.h. aus ihren intrinsischen Motivationen und latenten Bedeutungen.

Durch die reproduzierte Ursprünglichkeit entsteht Verbindlichkeit und die stattfindende Verinnerlichung und Integration von Musik schafft Abhängigkeit. Musik wird zur persönlichen Sucht, die „Wohlbefinden“ schafft und Zustände von Rausch und Ekstase in Gang bringt.

Singen eröffnet dem Fall den Zugang zum sozialen Handeln, zur Autonomie, Sichtbarkeit und Authentizität.

Bedeutung und Stellenwert des Singens

Der Fall Alexandra S. lernt in diversen Kontexten zu Singen: Singen in der Gruppe, Singen mit Instrumentalbegleitung und Singen im Einzelunterricht. Mit 15 Jahren singt sie erstmals während eines Schulevents alleine auf der Bühne und wird von ihrem Lehrer mit der Gitarre begleitet. Dieses Ereignis ruft noch heute große Emotionalität hervor. Alexandra S. stellt es als **Schlüsselerlebnis** dar: sie ist nervös, aufgeregt und hat weiche Knie, d.h. Lampenfieber.

„für mich war das dann so für mich wars auf jedenfall ausschlaggebend dieses ok eigentlich hats ma schon taugt und was ich erreichen will is, das ich mich mal hinstell und nicht mehr so schlotter, ja.(...) Und an dem arbeit ich aber heut noch, ja also das is für mich heut noch immer dieses allein auf der Bühne stehn dass is g a n z komisch (...)“ (zit. Fall A, IT1/ s23f/ z799f)

Damals – anders als heute – war das Auftreten (als Sängerin) eine Situation, in der sie alleine auf sich gestellt war – ohne „Rückhalt“ (zit. n. Fall A, IT1/ s23/ z794) wie sie es nennt, eine Situation, in der alle „Fehler“ wahrgenommen werden, aber über denen man stehen muss. Alexandra stellt sich der Herausforderung und versucht dieser Unsicherheit entgegenzuwirken. Wenn sie heute singt, singt sie vorzugsweise nicht alleine, sondern kommuniziert mit ihren Bandkollegen auf der Bühne und steht mit dem Publikum in Kontakt. Früher stand sie gesanglichem Einzelunterricht mit Skepsis gegenüber, heute sieht sie den Sinn darin, ihre Stimme zu schulen und richtig zu formen.

Die Bedeutung des Singens verstärkt sich im Verlauf des Transformationsprozesses und wird verstärkt durch ein persönliches Krisenerlebnis wahrgenommen. Der Fall wird mit der Angst konfrontiert, die eigene Stimme zu verlieren. Denn mit dem Verlust von musikalischer Aktivität und Reproduktion von Musik würde auch ein wichtiges Handlungsmittel und Identitätsmerkmal wegfallen.

a) Musik ein Weg zur sozialen Interaktion

Gerade zu Beginn der Pubertät, werden die Gleichaltrigen zu einem wichtigen Orientierungspunkt. Mit der Gitarre macht Alexandra einen Schritt weg vom organisierten und institutionellem Einzelunterricht hin zum flexiblen, selbst eingeteilten Einsatz und der eigenen nicht überwachten (Re)Produktion von Musik. Durch die Gitarre eröffnet sich außerdem der neue Handlungsbereich des sozialen Musizierens zusammen mit Anderen. In diesem Verhalten wird sie durch ihre Peers positiv gefördert und unterstützt.

In Distanz zum Familiensystem und mit dem neuen Instrument erhält Musik die neue Eigenschaft, sozial und frei einsetzbar zu sein und ermöglicht eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit über Art und Raum des Musizierens. Musikalische Aktivitäten werden damit örtlich und zeitlich ungebunden. Die Produktion von Musik findet außerdem damit in Interaktion und sozialem Austausch statt. (siehe 4.2.1a)

„Weil wenn man das mal so ausgekostet hat [lacht] ja dann ja dann is dass wenn man dann allein daheim sitzt und Gitarre spielt das ist zu wenig [ha, lacht] ...“ (zit. n. Fall A, IT1/ s6/ z194f)

Intensiviert wird dieser Austausch in gleichbleibenden und regelmäßig gemeinsam aktiven Gruppen, wie einer Band oder in losen spontan zusammentreffenden Gruppen von sich kennenden oder/ und fremden MusikerInnen, wie bspw. auf Jamsessions. In beiden Gruppenformen geht es um ein soziales Miteinander der Instrumente und das Einswerden der MusikerInnen, spontan und ungeplant bzw. geplant und zielgerichtet.

„und ..ähm. das is eben so, da sitz ma beinand und ah hörn einfach Musik und und einer von den Musikern eben .. nimmt sich dann hald da die Gitarre und spielt einfach mal mit mit der Musik zu Beispiel die grad einfach läuft und ich mach das dann hald so und der nächste fangt dann an mitzusummen oder mitzusingen da andere klopft am Tisch mit oder so also ergibt sich wirklich einfach spontan.“ (zit. n. Fall A, IT1/ s15/ z510-515)

Solche Gruppen bilden für Alexandra S. den Verankerungspunkt innerhalb der Szene und bieten **Orientierungshilfe** bei ihrer musikalischen Entwicklung. Das präferierte Musizieren mit Anderen schafft einerseits eine gewisse **Abhängigkeit**, und bildet andererseits eine verlässliche **Konstante**. Diese Variante musikalischer Aktivität bedeutet einen wechselseitig stattfindenden sozialen und musikalischen Austausch von Ressourcen, und eine Stärkung von **Identität** und **Selbstvertrauen** hinsichtlich ihrer Kompetenzen. Das ihr entgegengebrachte Vertrauen in der Szene gibt Sicherheit und festigt ihre Existenz und Rolle. Im Gegenzug dazu steuert Alexandra S. ihre Ideen und musikalischen Fähigkeiten zum Nutzen und zur Entwicklung der Gruppe und Szene bei.

Dazu kommt, dass Fall A. sich in ihrer musikalischen Aktivität immer wieder an jenen orientiert, die Zugang zur Musik bieten und von denen sie lernen kann. Familienintern erhält sie Anstoß durch ihre Großeltern, ihren Vater und später auch durch ihren Stiefvater. Außerhalb dieser sind es Freunde und Bekannte, die ihr Möglichkeiten zur Musik einräumen. Innerhalb der Szene sind es die Mitglieder der Band, ältere SzeneteilnehmerInnen und Kontakte der Musikbranche, die ihr Unterstützung bieten bis

sie selbst ein vollständiges Szenenmitglied ist und auf ein eigenes soziales-szenisches Netzwerk zurückzugreifen lernt.

Durch die ent-naivisierende Erfahrung¹⁹ mit den einzelnen Gruppen entwickelt sie Rezepte hinsichtlich ihrer Existenz und Funktionalität. So kommt sie zu dem Schluss, dass eine funktionierende Band nur durch das Zusammenspiel von **Verpflichtung** (jedes einzelnen Mitglieds der Gruppe) zu investieren, gemeinsamer **Verantwortung** für die Instandhaltung (der Gruppe), gemeinsamen Motivationen bzw. die **Verfolgung eines Ziels** und die **Sichtbarkeit** von Leistungen nach außen (außerszenisch, außerhalb der Gruppe) erhaltbar ist. Investitionen erhalten die Gruppe – *„du musst dich wohl hinsetzen und das auch proben und durchgehn“* (zit. n. Fall A, IT1/ s8/ z277).

Die Gruppe bzw. Band mit ihren Strukturen und Regeln erfüllt die Funktion musikalischer Weiterentwicklung und einer emotionalen Stütze. Die Szene fungiert wie eine Art Zweitfamilie bzw. ein paralleler Sozialisationsraum – sie existiert verlässlich (wenn auch in unterschiedlichen Konstellationen) und unabhängig von bestimmten Personen, persönlichem außerszenischem Verhalten oder Herkunft. In der Szene zählt das, was du tust. Ob nun gerade eine Band besteht oder aufgelöst wurde, die Szene und ihr Netzwerk existieren weiter.

Der soziale Aspekt des Musizierens unterstützt Alexandra S. in ihrer Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung und verstärkt die Internalisierung und Bindung zur Musik. Trotz der Existenz gruppeninterner Regeln und szenischem Verhaltenskodex - d.h. einer existierenden Struktur - hat Selbstbestimmung und Authentizität hohen Stellenwert. Im sozialen interaktionistischen Musizieren respektive Singen in der Szene wird Alexandra S. hinsichtlich ihres persönlichen Eigenwerts und der Vorstellungen musikalischer Aktivität verstanden. Hier teilt sie das Bedürfnis, Musik zu machen und ihre Priorität bzw. leidenschaftliche Obsession mit Anderen.

b) Autonomie

Im Singen und beim Musizieren hat Alexandra S. das Gefühl autonom zu handeln. In ihrer Jugend ist Musik ein Mittel, sich außerfamiliär Autonomie zu verschaffen und notwendig zur Abgrenzung. Mit Hilfe der Gitarre und dem Gesang eröffnet sich für die Jugendliche **musikalische und soziale Selbstbestimmung**. Die Voraussetzung für das heutige autonome und selbstständige Musizieren in der Szene sind jedoch die zuvor erlernten sozialen und musikalischen Fähigkeiten, da sie mitunter ihre Position und Rolle

¹⁹ = Bewusstsein darüber, dass eine Band viel Arbeit und nicht nur Spass bedeutet.

bestimmen. Heute hat Alexandra S. musikalisches Aktivsein körperlich, psychisch, sozial und normativ verinnerlicht. Diese spezielle Tätigkeit lässt den Fall aus dem Alltag aussteigen und sich im Handeln selbst verlieren, wie jemand der sich in Büchern verliert, um die Außenwelt und den Stress abzuschirmen. Diese Momente lassen sich als Freiheitsmomente beschreiben, nach denen der Fall sucht.

Das gemeinsame Musik(re)produzieren wird zu regelmäßigen Momenten der Biographie, in denen Alexandra S. frei von aufgedrängten Vorgaben ihrem Interesse nachgehen kann. Die Band und die Szene im weitesten Sinn, bieten dafür den geeigneten Raum.

Autonomie beim Musizieren bedeutet für den Fall Alexandra S. „das Eigene“ ausdrücken zu können, für sich selbst und für die persönliche Art musikalischer Aktivität positive Resonanz zu erhalten. Leidenschaft, Selbstständigkeit und Freiheit sind Werte, die in der Szene und beim Musizieren mit Anderen reproduziert und geteilt werden.

Allerdings ist diese Autonomie auch innerhalb der Szene nur so weit umsetzbar, solange sie die Grenze der anderen Anwesenden nicht überschreitet. Das bedeutet: Auch hier besteht keine Grenzenlosigkeit, sondern „nur“ die Möglichkeit künstlerische Freiheit und eigene Ideen auszuleben und sich durch das Mittel Musik selbst frei auszudrücken.

Durch das Kennenlernen dieser Freiheits- und Selbstbestimmungsmomente im gemeinsamen freien Musikausüben finden sich die Funktionen und damit die Eigenschaften von Musik für Alexandra S.

c) Sichtbarkeit

Sichtbarkeit ist, für Fall Alexandra S. eine wichtige Eigenschaft, die beim Musizieren umgesetzt werden kann. Dabei geht es für sie darum, Kompetenzen und Leistungen nach außen hin anerkannt zu machen. Dieser Anspruch dient der Rechtfertigung des musikalischen Handelns und erhöht dessen Wert. Leistungsnachweis wird strategisch notwendig, um die außerszenischen und innerszenischen Werthaltungen zu vereinbaren. Die Funktion der Sichtbarkeit findet Ausdruck in der angestrebten Einheitlichkeit von Bands in der Öffentlichkeit.

„für ein Konzert willst du ja eben dass alle gleichzeitig am Punkt aufhörn“ (zit. n. Fall A, IT1/s9/ z311)

Diese Einheitlichkeit erfüllt für Alexandra S. die Bedingung einer positiven öffentlichen Resonanz, wird zum Zeichen für Qualität und erhöht die Glaubwürdigkeit einer Gruppe und sichert ihre Existenz (siehe (5a) Rezepte). Zeitweise Öffentlichkeit, wie Auftritte, bildet für den Fall den Maßstab für eine funktionierende Band, d.h. die Präsentation (Sichtbarkeit) musikalischer Kompetenzen und des gemeinsam Erarbeiteten sind

Ausdruck von Zielsetzung und Wert. Die Einstellung entwickelt sich im Zuge ihrer Banderfahrungen und „ent-naivisiert“ ihre Vorstellung über das Musizieren hinsichtlich notwendigem Arbeitsaufwand und erforderlicher Investitionsleistungen.

Sichtbarkeit hat für den Fall Alexandra S. ein Sicherheits- und Authentizitätspotenzial:

„... es is ein geiles Feeling auf der Bühne es is einfach mir mir hats immer Spass gemacht mit Leuten Musik zu machen ..“ (zit. n. Fall A, IT1/ s12/ z404f)

In diesen Momenten der Öffentlichkeit stößt seine Identifikation mit Musik und der Wert musikalischer Tätigkeiten auch außerszenisch auf Zuspruch und bekommt damit verstärkt Sinn und symbolischen Nutzen zugesprochen.

d) Authentizität

„Also.. die Zeit wo ich eben keine Band hatte und dann auch keinen Gesangsunterricht das war .. ich fands öd und furchtbar und ich war wirklich so überall wo wo [lacht] sie Musik gemacht habn ma kann ich mitmachen, ja [lacht...] ähh weil ichs irgendwie ich brauchs irgendwie zum Leben“ (zit. n. Fall A, IT1/ s17/ z576-579)

Der Fall Alexandra S. steht, wie im Zitat ersichtlich, in einer persönlichen Abhängigkeit zum sozialen Musizieren. Die Besonderheit dieser gemeinschaftlichen Momente ist vor allem die tonale Verschmelzung von Instrumenten und Stimmen zu einem Klang. Diese findet der Fall in „großen“ Arrangements, wie bspw. der Aufführung eines Requiems mit Chor und Orchester, sowie in Bandauftritten.

Erstens kommt es dabei zur Präsentation, was für den Fall bedeutet, sich selbst und die gruppenspezifischen Leistungen in einer erarbeiteten Einheit und einem Bild von Leichtigkeit sichtbar machen zu können. Zweitens handelt es sich in der Kombination von Sozialem, Autonomie und besagter Sichtbarkeit um Momente reinen Erlebens, die auch als ekstatische Zustände beschrieben werden können. Dadurch wird klar, dass Musik bzw. musikalisches Handeln tiefe Euphorie und Rausch bedeuten, in die/ den Alexandra S. einsteigt und in der/ dem sie aufgeht. Speziell für den Fall Alexandra S. ist zu sagen, dass musikalische Erlebnisse tendenziell zur Überschreitung der eigenen stimmlichen und körperlichen Grenzen führen. Sie können auch als leidenschaftlicher Kontrollverlust²⁰ definiert werden. Diese Momente der Selbstvergessenheit sind für den Fall Ausdruck von

²⁰ Kontrollverlust soll nicht als etwas Negatives gedeutet werden, es handelt sich eher um eine Beschreibung eines Moments, der ohne auf die Konsequenzen zu achten ausgekostet, wird.

Authentizität und Identität. Dieses Authentizitätsgefühl, das im Rausch musikalischer Aktivität zur Geltung kommt, wird anhand des retrospektiv emotional motivierten Erzählstils sichtbar.

„... also es war anstrengend zu lernen aber dann so quasi wenn du dann da stehst und diesen Auftritt hast und der Chor schmettert das dahin das is . gigantisch also wirklich so richtig imposant mit Orchester und so. Yeah“ (zit. n. Fall A, IT1/ s2/ z57-60)

Wie bereits erwähnt, identifiziert sich Alexandra S. mit dem Musizieren, vor allem über ihre Stimme. Musik wird im Verlauf der Biographie durch die Prozesse von Internalisierung und Ursprünglichkeit zu etwas Persönlichem, zu einem Teil des Selbst und Teil der Identität. Sie ist so stark mit Musik verbunden, dass Alexandra S. als sie nach 25/ 27 Jahren eine leichte Heiserkeit bemerkt (oder möglicherweise schon früher), diese d.h. ihre Gesundheit ignoriert und weiter Musik macht. Möglicherweise spielt dabei das Leistungsstreben eine Rolle, denn Heiserkeit bedeutet keine volle Leistung erbringen zu können und ist ein Symptom für Krankheit. Kranksein bedeutet Nichtfunktionalität und nicht Singen zu können ist für eine leidenschaftliche Sängerin wie eine Tänzerin/ ein Tänzer, die/ der nicht tanzen darf. Der Verzicht auf Singen wäre in diesem Fall außerdem eine Art Identitätsverlust. (siehe 4.2.1a)

Die Ungewissheit über die Funktionalität und das Erlebnis von Verlustangst macht die Identitäts-Funktion von Musik und das Abhängigkeitsverhältnis deutlich und zählt für den Fall als Moment der Bewusstwerdung der persönlichen Bedeutung musikalischen Handelns. Mit der erzwungenen Abstinenz und der Unterbrechung musikalischer Regelmäßigkeit entwickelt sich tendenziell ein „ruhigeres musikalisches Verhalten“ und der Wunsch einer eigenen „Akustikband“²¹ (zit. n. Fall A, IT1/ s8/ z250). In einer Lebensphase (zw. 25-29 Jahren), in der sich immer mehr musikalische Pausen ergeben, beginnt Alexandra S. erstmals die selbstständige aktive Suche nach einem eigenen Bandprojekt und setzt damit neue musikalische Prioritäten. Wenn ihre frühere Musik in bestimmten Phasen als lauter und durchgehender „Soundteppich“²² (zit. n. Fall A, IT1/ s8/ z264) definierbar ist, dann ist sie unter dem Begriff einer sicheren „Wohnzimmeratmosphäre“²³ (zit. n. Fall A, IT1/ s13/ z452) zu stellen.

Singen fungiert wie ein Mechanismus – es ist pures Erleben, Mittel zum Selbstaussdruck und dient der Psychohygiene. Für den Fall Alexandra S. birgt Singen die Funktion eines

²¹ Der Fall versteht darunter die akustische Begleitung eines Sologesangs mit einem bzw. zwei Instrumenten ohne Verstärkung technischer Geräte.

²² Gewisser Lärmpegel; bei dem die Stimme dazu tendiert alle Instrumente zu übertönen und anfängt zu schreien.

²³ Familiärer, überschaubarer Spiel- und Auftrittsrahmen.

freudebringenden Gefühls, von Glück (Ausschüttung von Endorphinen) und dem Erleben von Autonomie, Authentizität, Sichtbarkeit und des Sozialen.

Singen als Mittel der Interaktion innerhalb der Szene vermittelt das Gefühl der Freiheit, dem erfüllten Anspruch von Leistungssichtbarkeit und ermöglicht persönliche Entwicklung. Singen bedeutet für Alexandra S. authentisch zu sein und zu handeln, sowie Selbstbestimmung und ist Ausdruck ihrer Selbst/ ihrer Identität. D.h. Singen in dieser Form schafft Raum für ihre expressionistische Artikulationsweise sowie potentiell kräftige und tiefe Stimme.

4.2.2 Fall Bea M. in einem kontrastiven Vergleich

Im nächsten Abschnitt kommt es zu einer Gegenüberstellung des Vergleichsfalls B mit dem gerade ausführlich dargelegten Hauptfall A. Dieser zweite Fall, Bea M., wurde vollständig analysiert, wird aber aufgrund seiner Position als Vergleichsfall und in seiner Aufgabe entsprechend einer theoretischen Sättigung nicht detailliert dargestellt. Er findet sich in einem systematischen Vergleich und damit in komprimierter Form wieder, um auch die Komplexität der Darlegung auf eine Minimum zu reduzieren. Er wird entlang der Ergebnisse des ersten Falls vorgestellt, um den Fokus auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu setzen.

Den biographischen Verlauf betrachtend kommen beide Fälle aus einer musikfördernden Familie, nehmen externen Klavierunterricht und finden Anschluss zu Gleichinteressierten durch die Institution Schule. Der erste Instrumentalunterricht wird bei Alexandra S. durch die Großeltern initiiert, bei Bea M. fungiert die ältere Schwester als Stimulus in dieser Angelegenheit.

Über nahe sowie ferne Bekannte gelangen beide Fälle zu ihren musikalischen Erfahrungen in Bands, womit ihnen der Zugang zur Musikszene geöffnet wird. Für beide Fälle ist zu vermerken, dass ihr Zugang zu musikalischen Gelegenheiten hauptsächlich durch männliche Orientierungspersonen erleichtert wird.

Alexandra S. erfährt das erste „soziale Musikmachen“ zusammen mit ihren SchulkameradInnen im Chor und später beim Gitarre lernen bei ihrem Vater. Bea M. macht diese Erfahrung beim Singen mit Mutter und Schwester zu Hause, bevor sie mit Gleichaltrigen aufeinander trifft.

Alexandra S. *begegnet* musikalischen Gelegenheiten in erster Linie, nimmt sie an und lässt sie *an sich herankommen*. Wenn sich keine solchen ergeben, versucht der Fall im

Sinne eines Kompensationsverhaltens anderes soziales Musizieren in die Wege zu leiten, um keine Pause entstehen zu lassen. (siehe 4.2.1) Bea im Vergleich dazu ist, laut ihrer Darstellung, durchgehend in Bands/ Gruppen und tendenziell auch gerne *selbstständig* musikalisch *aktiv*. Entstehende Pausen definieren sich nicht über einen Verlust oder ein Angstgefühl und entsprechender Kompensation. Bea M. beurteilt diese eher als kurze Unterbrechungen fortlaufender musikalischer Möglichkeiten. Außerdem reagiert sie *gelassener* und lässt sich nicht irritieren.

In beiden Fällen bestehen also positiv unterstützende und musikfördernde Umweltbedingungen, sowie ein sich ständig erweiterndes Netz an Gleichinteressierten. Bea M. erhält schon früh Bestätigung ihrer Kompetenzen und bildet ein gewisses musikalisches Selbstvertrauen. Alexandra S. versucht Wertschätzung durch Sichtbarkeit und Leistungsnachweis zu produzieren, um ihre Musik zu legitimieren. Bea M. präsentiert ihre musikalische Biographie mehr in Form von Momentaufnahmen und persönlichen Erlebnissen, und konzentriert sich weniger auf eine Reproduktion von Kompetenzen oder Nützlichkeit von Musik, wie der Hauptfall Alexandra S.

Beide sind heute begeisterte semi-professionelle Musikerinnen in mindestens einer Band aktiv und stellen ihre Musik an erste Stelle.

a) Reproduktion von Ursprünglichkeit

Im Fall Bea M. ist das Phänomen des Ursprungsmythos auch vertreten. Diese Ursprünglichkeit erhält sich einerseits, gleich wie beim Hauptfall durch „**Stolze-Eltern-Erzählung**“en (siehe 4.2.1b (1)) und wird andererseits vor allem durch das aktive innerfamiliäre gemeinsame Singen reproduziert. Gleichzeitig erlebt sie gemeinschaftliche Teilnahme an öffentlichen, kulturellen Veranstaltungen wie Musiktheater und Musical. Bea lernt anders als Alexandra S. musikalische Aktivitäten **als gemeinschaftlich-familieninternes Ritual** kennen und erfährt Wertigkeit von Musik in aktiver Vorzeigefunktion der ErzieherInnen selbst.

Im Fall Bea M. ist daher von einer Reproduktion von Ursprünglichkeit und familiärer Wertschätzung von Musik durch gemeinschaftliches Reproduktionsverhalten zu sprechen, und nicht aufgrund eines bürgerlichen Werts musikalischer Förderung durch Dritte. Bea M. lernt frühzeitig die gemeinschaftliche Gestaltung und Herstellung musikalischer Gelegenheiten kennen. Das miteinander Musizieren wird damit vorgelebt und nicht erst im Zusammenhang mit Gleichaltrigen gelernt, wie bei Alexandra S. (siehe 4.2.1b (3))

b) Prozesse der Internalisierung

Beiden Fällen inhärent ist die Internalisierung von Musik respektive musikalischem Verhalten. Durch die lebenslange Konfrontation mit und Reproduktion von Musik werden Handlungsmuster und Strategien, Bewegungsabläufe und musikalische Techniken automatisiert und verinnerlicht, die zum Singen und Spielen von Instrumenten notwendig sind (siehe 4.2.1). Die Verinnerlichung von Werthaltungen differenziert sich jedoch in beiden Fällen von einander. Im Hauptfall Alexandra S. treffen relativ ambivalente Haltungen in Bezug auf den Wert von Musik und ihre Handhabung aufeinander, welche versucht werden zu koordinieren und in das Verhalten mit einzubeziehen. Fall Bea M. wird mit einer offensichtlich positiven Werthaltung gegenüber Musik sozialisiert, und wächst mit Musik in ihrer aktiven Anwendung und in ihrem Gemeinschaftsgehalt auf. Das „soziale Musikmachen“ ist dadurch „normal“ und muss nicht, wie im Fall A gerechtfertigt werden.

Beiden Fällen ist gemein, dass sie Musik aus Leidenschaft, also der Sache wegen und aufgrund ihrer impliziten Funktionen machen. Ein Ausdruck dieser Einstellung ist die Hingabe zur Musik ohne sie als Profession anzustreben. In beiden Fällen hat sich das semi-professionelle Musizieren in ihrer individuellen Form als funktionsfähiger Zugang zur Musik herausgestellt. Das Aufgehen in der Musik als sozialem interaktivem Phänomen ist ihnen gemeinsam. Diese schon fast obsessive Leidenschaft, die einer Abhängigkeit von Drogen ähnelt, findet sich in den bereits dargelegten musikalischen Erfahrungen wieder und manifestieren sich Glücks-, Freuden-, Rausch- oder flow-Momenten wieder. Musik zu machen übernimmt fallspezifisch, sozial wichtige Funktionen, welche durch ihre Reproduktion erhalten werden müssen. Bei semi-professionellen Musikerinnen steht beim musikalischen Handeln und Aktivsein der persönliche Eigenwert von Musik im Vordergrund, man könnte auch den psychologischen Begriff intrinsischer Motivation dafür heranziehen. Alexandra S. bringt ihr internalisiertes Musikverhalten vor allem durch ihren tendenziell angestrebten Leistungsnachweis zur Sichtbarkeit und nutzt Musik aus ihrer kommunikativen sozialen Leidenschaft heraus für sich. Bei Bea M. drückt sich der Internalisierungscharakter von Musik in ihrer Emotionalität und ihrem Körperbewusstsein aus und sie nutzt Musik zum Umgang mit dieser.

c) Emotionale Notwendigkeit und psychische Gesundheit

Das Konzept des Leistungsnachweises hat im Fall Bea M. keinerlei Relevanz. Bei ihr stehen musikalische Handlungen in keinem Absicherung- bzw. Legitimationsbedürfnis. Dieses **Vertrauen in die eigene Fähigkeiten** wird von der Umwelt frühzeitig gestützt und somit nicht in Frage gestellt. Musik in ihrer Priorisierung muss im Fall Bea M. nicht vor Familie oder anderen Instanzen gerechtfertigt werden. Im Vergleich zu Fall Alexandra S.,

welcher nach außergehendes stark expressionistisches Verhalten aufweist, wirkt Bea M. in ihrem Auftreten nach innen gekehrt. Diese eher zurückhaltende Haltung verschleiert ihr starkes Bewusstsein von sich selbst, ihrem Körper, ihr Handeln und ein tiefes Vertrauen in ihre Kenntnisse. Fall Bea M. nutzt musikalische Aktivitäten aus persönlicher Notwendigkeit heraus, ihre **Emotionen auszudrücken und zu verarbeiten**. Sie weiß Musik außerdem zur Umwandlung ihrer Stimmung und zum Erzeugen von Wohlbefinden einzusetzen. Im Verlauf der Biographie werden ihre musikalischen Kompetenzen zum Erhalt von Zufriedenheit und ihrer Gesundheit genutzt.

Bea M. erfährt die Funktionalität von strukturiertem und professionellem Musizieren als Erwachsene, sowie von angepasstem Verhalten schon in der Schule. Ihr musikalisches und soziales Verhalten wird ihr im Verlauf der Biographie als erwartungsgemäße Konzentration und angemessene Reaktion, im Sinne gesellschaftlicher Werthaltung (Bsp. Augen schließen beim Musikhören), immer wieder anerkannt. Unterstützt wird ihr diesbezüglich entstandenes Selbstvertrauen, durch die Erfahrung der Rekrutierung in ihre zweite Band und ihre Weiterempfehlung innerhalb der Szene.

Außerdem erfährt sie aufgrund ihres Könnens das Vertrauen anderer Szenenmitglieder, bspw. durch eine früh zuerkannte Rolle der Leadsängerin und Text(mit)produzentin. Weiter bildet sie, bei diversen personellen Umstrukturierungen innerhalb der Bands, eine Konstante und entwickelt sich so vom äußeren Szenemitglied zum Knotenpunkt des musikalischen Geschehens (innerhalb der sie umgebenden Szene). Von diesem aus, unterstützt von Freunden, übernimmt sie die **Steuerung ihrer musikalischen Aktivitäten**.

„Ja .. dann hats äh den Bandkrach gegeben weil wo sich die Band dann getrennt hat weil uns die Bassistin nicht gut genug waar weil die Bassistin war hald mit dem Schlagzeuger verheiratet woomit wir uns dann von beiden getrennt haben“ (zit. n. Fall B, IT2/ s4/ z129-132)

Mit Verweis auf den stattfindenden **Verinnerlichungsprozess**, wird Sicherheit des eigenen Verhaltens im Fall Bea dadurch gefördert, dass sie langzeitige musikalische Erfahrungen mit **öffentlicher Musik(re)produktion** mit ihren Bands macht. Beim Singen in diesen sehr strukturierten Gruppen und in der Zusammenarbeit mit unterschiedlich professionalisierten MusikerInnen lernt Bea M. in Auftrag gegebene Musik zu reproduzieren. Sie erfährt dadurch **streng organisierte Musik(re)produktion** und genaue Aufgabenteilung. Damit nimmt Musizieren für den Fall erwartbare Züge hinsichtlich Qualität, Struktur und Regelmäßigkeit an. Gleichzeitig steigen mit dem

Bekanntheitsgrad der Gruppen die Erwartungen an Bea M. und ihr musikalisches Verhalten. So wie Fall Alexandra S. Lehrsätze hinsichtlich sozialem Musizieren entwickelt, entsteht auch bei Bea M. eine Vorstellung von dessen Funktionalität. Diese Strategie dient der Komplexitätsreduktion für die Ausführung eigener Handlungen. Das **Idealbild** einer Band respektive vom sozialen Musizieren handelt von Funktionalität einer Gruppe durch das symbiotische Verhalten ihrer Mitglieder. Sie stehen in gegenseitiger Verantwortung, Verpflichtung und blindem Vertrauen. Sie strukturieren sich hinsichtlich einer Rollen- und Aufgabenteilung selbst und bilden ein Netz von Beziehungen. Für Bea M. findet sich in solchen musikalisch aktiven Gruppen ein sicherheitsgebendes Netzwerk, welches sie durch ihre Haltung und ihr musikalisches Handeln, ihr zeitliches, materielles und persönliches Engagement über Jahre hinweg miterhält.

d) Musikalisches Handeln zwischen Aufmerksamkeit und Klangerleben

Bea M. steht, anders als Alexandra S. nicht sehr gerne im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auch wenn sie mit der Zeit lernt auf der Bühne zu stehen ohne Fieber zu bekommen, steht für sie das Soziale beim Musizieren und das Erleben im Vordergrund und nicht ihre eigene Präsentation oder die Sichtbarkeit von Leistung.

Musik steht aufgrund ihrer Erlebnisse als Kind mit dem Klavierunterricht und mit Auftritten im Licht einer gewissen *Zweischneidigkeit*:

„mhm das war für mich irgendwie ... wie soll ich sagen, zweischneidig also am Anfang hab ichs gern gemacht und soo ich mag das Instrument auch jetzt immer noch sehr gern ich hab irgendwie sehr viel ..[Luft einsaugen]äh.. Emotionen wenn ich den Klavierklang hör auch bei Liedern im Radio..“ (zit. n. Fall B, IT2/ s2/ z44-47)

Für Bea M. ergeben sich daraus zwei Seiten musikalischer Tätigkeit: Aufmerksamkeit durch und Erleben/ Lernen von Musik, d.h. einerseits eine Abneigung und negative Erfahrung und andererseits eine Zuneigung und positive Erfahrung.

Durch die Analyse konnte im Fall B hier eine mögliche Verbindung zwischen vergangener Erfahrung und aktuellem Verhalten festgestellt werden. Noch heute räumt der Fall seiner ehemaligen Klavierlehrerin eine starke Relevanz bezüglich ihrer ambivalenten Sicht auf Musik ein: Die Klavierlehrerin und die Erinnerung an den Unterricht stehen für etwas Unangenehmes, Unabgeschlossenes und gleichzeitig für intensives Musiklernen und Erleben.

Der Fall versucht als Erwachsene zu ergründen, ob damalige kindliche Ängste und der Abbruch des Klavierunterrichts durch seine Mutter begründet waren oder nicht. Außerdem sucht Bea M. in der Vergangenheit nach legitimen Gründen für ihr Verhalten und ihre Reaktionen damals in Bezug auf heute. Bea M. steht dieser ihr wichtigen Bezugsperson mit ambivalenter Haltung gegenüber, welche sich dadurch auszeichnet, dass besagte

Lehrerin einerseits Bea M.s Talente fördert und sie mit ihren sechs Jahren im Klavierspiel unterweist, andererseits setzte sie Bea M. so sehr unter Druck, dass sie psychosomatisch mit Fieber (bei Auftritten) reagiert. Im Gegensatz zu den darauffolgenden LehrerInnen, konnte sich Bea M. bei ihr musikalisch weiter entwickeln. Sie steht der Lehrerin in einer Art Hass-Liebe gegenüber – einerseits steht die Anerkennung und Bewunderung, andererseits der Macht- und Vertrauensmissbrauch mit dem sie ihre Rolle als Bezugsperson nicht wahrnimmt und Bea durch ihre dominante Art sowie zu viel Druck das Auftreten/ Vorspielen zum Angsterlebnis macht.

Trotz dieser Zweischneidigkeit bleibt die Lehrerin lange Zeit Orientierungspunkt und ihr Verlust irritiert Bea M. bis heute. Über die Jahre werden Verdrängungsmechanismen aktiviert, welche zu einem idealisierten Bild von ihr führen. Als Erwachsene keimt allerdings Unzufriedenheit darüber auf, heute nicht mehr Klavier zu spielen. Dahingehend stellt sich Bea M. die Frage, ob ein Abbruch ihrer „Klavierkarriere“ (zit. n. Fall B, IT2/ s3/ z83) wirklich notwendig und begründet war.

Bei einem Aufklärungsversuch, realisiert Bea M. die sich nicht veränderte Dominanz der Lehrerin, und zerschlägt das bis dahin idealisierte Bild. Damit legitimiert sich der Abbruch des Unterrichts, ist die Entscheidung der Mutter gerechtfertigt und ihre damalige Reaktion sowie heutiges Verhalten als verständlich anerkannt.

*„oder von ihr für sie von der äh Wäscherei was abzuholen ja..also von der Putzerei [J:ahaaha] ..ja...das war so **nein** ok das war die Klavierlehrerin meine Klavierkarriere“ (zit. n. Fall B, IT2/ s3/ z81-83)*

Diese Konfrontation sorgt bei Bea M. dafür, ihre Sorgen damals etwas falsch gemacht oder versagt zu haben niederzulegen.

Diese lang zurückliegende Erfahrung hinterlässt eine **Abneigung gegenüber Sichtbarkeit** bzw. Unwohlsein bei Auftritten, sowie eine entstehende **Sentimentalität beim Klang** von Klaviermusik respektive Musik.

e) Emotionalität als Handlungsstrategie

Der Fall, in seinem Ausdruck, im Vergleich zu Alexandra S., eher nach innen gekehrt, beschäftigt sich intensiv mit den eigenen Emotionen und dem eigenen Körper. **Bewegung, wie Tanz und Musik** gehören untrennbar zusammen. Beide sind zum Eintauchen und für Momente der Selbstvergessenheit für Bea M. unabdingbar. Musik und Singen lösen bei ihr Emotionen aus und mit ihrer Hilfe geht Bea M. auch mit Situationen, Musikmomenten sowie mit zwischenmenschlichen Beziehungen um. Sich über Emotionen auszudrücken, sich emotional zu öffnen und auf emotionaler Ebene zu interagieren ist

spezifisch für diesen Fall. Als Kind erlebt Bea M. diese Umgangsform innerhalb der Familie verpackt in Musikfilmen mit den darin vermittelten Wert- und Normvorstellungen - musikalischer Ausdruck von Emotionen und Inhalten. Musik in dieser Form schafft einen Raum außerhalb der Realität sowie Raum für Interaktion. Für den Fall werden dadurch funktionierende Mechanismen erkennbar, welche sich heute in ihrem Umgang mit Musik und Verhalten manifestiert haben. Die Internalisierung dieser sozialen Verhaltensform ist in ihrer Rolle als Musikerin vor allem in ihrem Fokus auf „Erleben“ zu erkennen.

Für Bea M. stellt sich **Emotionalität als ihre Handlungsstärke** heraus. Musik und Emotionen gehören für den Fall zusammen. Ihre Intention und Bedeutung besteht darin, dass sie gemeinsam etwas aussagen, vermitteln und auslösen. Im musikalischen Tun findet sich ein *Ventil* für eigene *Emotionen* (Psychohygiene), ein Potential zur *Stimmungsregulierung* (Umgang mit Situationen) und zur Erschaffung von *Gehaltvollem* (Produktion von Sinn und Bedeutung). Musik löst, für semi-professionelle MusikerInnen wie Bea M., Emotionen aus und Emotionen fließen in die Musik(re)produktion hinein sowie in die Interaktion und in die Beziehungen.

In der Emotionalität von Musik, im gemeinsamen Musizieren, liegt ihre Bedeutung und Funktionalität für Bea M. Bands stellen für sie ein emotionales und soziales Beziehungsgefüge dar. Ähnlich wie im Fall Alexandra S., geben diese Gruppen soziale Sicherheit und bilden eine emotionale Stütze. Im intensiven Erleben von Musik (bei der gemeinsamen Musikproduktion) entstehen Intimitätsmomente und damit Verletzbarkeit, wenn sich der Fall emotional öffnet. Dadurch wird die Beziehung zu den Mitgliedern der Gruppe so wichtig für den Fall. Die Musikszene wird zum Ort sich auszudrücken, für sozialen emotionalen Halt, macht die Reproduktion psychischer Gesundheit möglich und gewährt Handlungsfähigkeit.

Mit ihrem Ausstieg aus allen Bands, gibt sie diesen Halt zum Teil auf und distanziert sich von den entstandenen Beziehungen. In Folge dieser selbstgewählten Abstinenz reagiert Bea M. leiblich -mit einer vorübergehenden Unfähigkeit zu Singen.

f) Eigenwert von Musik

Anhand der Biographieanalyse wird ersichtlich, dass Bea M. auf Musik, d.h. Persönliches **leibliche Reaktionen** zeigt. Druck löst in ihr als Kind eine psychosomatische Reaktion, d.h. Fieber, aus und der Klavierklang respektive der Klang von Musik, ob aktiv selbst hergestellt oder von anderen, löst starkes leibliches Empfinden aus. Musik ist für den Fall leibliches Erleben und Reagieren. Musikalische Aktionen bedeuten für Bea M., sich zu öffnen, sich selbst und ihre Persönlichkeit mit einfließen zu lassen, d.h. persönlichen Input und Betroffenheit. Die Verbindung von Musik und Emotionen ist in diesem speziellen Fall

ein habitualisiertes, internalisiertes Verhalten, welches sich im biographischen Verlauf vertieft.

So wie beim Hauptfall beobachtbar, kommt es auch in diesem Vergleichsfall, verstärkt durch die Abwesenheit wichtiger musikalischer Gegebenheiten, zur Artikulation der Bedeutung von Singen und Musizieren. Singen hat für Bea M., wie schon erwähnt, *erstens reinigende Funktion* im Sinne von Verarbeitung von Emotionen und Stress bspw. und *zweitens* hilft sie beim **Ausdruck des Selbst**. Der Begriff der Reinigung lässt im Fall Bea M. Assoziationen zu wie bspw.: „Abstandnehmen“ vom Alltag, „Pausieren“ von Pflichten und gesellschaftlichen Zwängen, vom Nachdenken und von Sorgen. Wenn für Fall Alexandra S. Singen und musikalisches Handeln in der Szene vor allem autonomes Handeln außer Reichweite des Familiengefüges bedeutet, ist Singen und Musizieren im Fall Bea M. eine Ausdrucks- und Verarbeitungsstrategie. In beiden Fällen bedeutet es jedoch Handlungsfreiheit.

Eine Strategie, mit der der Fall seinen Körper der Aufmerksamkeit zu entziehen versucht, findet sich im Ausblenden durch Konzentration. Diese **Konzentration** „auf den funktionierenden Körper“ (zit. n. Fall B, IT2/ s5/ z174f) beim Singen ist für Bea M. eine wichtige intrinsische Motivation sowie Funktion von Musizieren und Singen und dient der Komplexitätsreduktion des Moments. Es geht dabei um die Bündelung der Aufmerksamkeit, was eine Vereinfachung der Tätigkeit auf das eigene Handeln bedeutet. Gleichzeitig ist es ein Versuch in Einklang mit sich selbst zu kommen und authentisch zu sein.

„mir fällt das jetzt nicht so leicht ausm Ärmel einfach einen Text oder eine Melodie zu schü u schütteln für mich muss da irgendwie für mich muss.das thema was auslösen ..und der Manuel kann das sehr gut für mich oder hats in den in den ersten Jahr auf jeden Fall gut gekonnt das er mich berührt hat . mit seinen Gitarremelodien ..“ (zit. n. Fall B, IT2/ s7/ z220-223)

Ihre Darstellung fokussiert sich auf musikalisch zwischenmenschliche Momente, Momente der „Auflösung des Selbst“ (auch als Flow zu bezeichnen) und emotionaler Beschreibungen. Diese Momente manifestieren sich in speziellem Fall hauptsächlich in „spontanen“, unverbindlichen Sing- und Musiziersituationen.

Die Konzentration hilft Bea M. in eine Stimmung einzutauchen und dabei ihre Sichtbarkeit zu vergessen. Außerdem führt Musik, d.h. Klang, im Fall von Bea M. sozusagen zu einer Zustandsveränderung. Dabei verändert sich das Bewusstsein wie das Verhalten, wie

bspw. die Art zu reden, die Körperhaltung und Gestik und die Reaktion auf das Handeln anderer.

Der funktionierende Körper ist die Voraussetzung und gleichzeitig das Ziel, auf ihn kann sie sich meist verlassen. Der Körper bestimmt die Grenzen des eigenen Handelns und wenn er funktioniert kann Handeln automatisiert ablaufen.

Die *vierte* Funktion, die mit musikalischem Handeln erfüllt wird, ist das „**Miteinander verschmelzen**“. Eine Gruppe bildet dabei eine Einheit, sie existiert als ein einziger Klang-Körper und als Einheit. Das bedeutet für die Gruppe, die musikalisch aktiv ist, Selbstlosigkeit, gegenseitiges Kennen und Vertrauen sowie Sicherheit. Es geht um die gleichrangige Präsenz, Mitarbeit, Hingabe und die volle Aufmerksamkeit jedes Einzelnen. Der Charakter jeder/ jedes Einzelnen der Gruppe und ihre/ seine Fähigkeiten werden ins gemeinsame Spiel integriert. Die Voraussetzungen für dieses spezielle Zusammenspielen und Interagieren bilden gemeinsame Erfahrungen, ein ähnliches Qualitätsniveau und gemeinsames Üben, ein Vertraut sein mit Symbolen und Zeichen der Gruppe und Verhaltensmustern ihrer Szene.

Verschmelzung kann anders auch als musikalische und geistige Verbindung aller und als die Summe aller Teile definiert werden. Die/ der Einzelne zeichnet sich durch eine funktionierende Gruppe aus, die einen gemeinsamen Klang bildet und gewinnt an Handlungsmöglichkeiten durch die Verschmelzung aller. Verschmelzen kann als *hohe Kunst* gesehen werden, die an „Perfektion“ grenzt. Damit wird sie zu einem seltenen Phänomen und bildet eine Idealvorstellung nach der semi-professionelle MusikerInnen, wie der Fall Bea M., streben.

Fünftens erfüllt **das Soziale** beim Musizieren eine wichtige Funktion und Bedeutung. Das „gegenseitige Anlachen“, d.h. das in Interaktion-Stehen mit Anderen, vor allem bei der Produktion von Musik auf der Bühne respektive beim Proben, bedeutet Bestätigung, gibt Sicherheit und erleichtert vor allem für Bea M. die Situation in der Aufmerksamkeit.

4.3 Typenbildung

In folgendem Abschnitt werden die soeben dargestellten Fälle zu theoretischen Typen abstrahiert um, wie es u.a. Rosenthal (2008: 75) formuliert, auf das Allgemeine im Besonderen aufmerksam zu machen. Außerdem wird damit ein wissenschaftlich theoretischer Blick auf das behandelte Phänomen gewährt.

4.3.1 TYPUS 1: „*Musikmachen als obsessive Leidenschaft und expressionistischer Ausdruck*“

Kurz beschrieben ist *Typus 1 ein Typus semi-professioneller MusikerInnen, der frühe musikalische Förderung erhält, von Kind an musikalisch aktiv ist und jede sich bietende Gelegenheit dahingehend nutzt. Erst als Erwachsene gelingt es ihm ein eigenes Bandprojekt zu starten und die notwendige Eigeninitiative dafür aufzubringen. Typus 1 strebt nach Kompetenzerwerb und persönlicher, sozialer und musikalischer Sichtbarkeit durch eigene Leistungen. Er macht mit einer tendenziell obsessiven Leidenschaft Musik bei der sogar die eigene Gesundheit außer Acht gelassen wird. Eine Abstinenz sozialen Musizierens ruft bei besagtem Typus eine Unsicherheit des eignen Verhaltens- und Darstellungssystems hervor, welche er unter Aufbringung aller möglichen Mittel zu kompensieren versucht.*

Fall A²⁴ repräsentiert einen Typus, welcher sich biographisch gesehen von einem musikalischen Ereignis ins nächste hangelt und jede Möglichkeit zur Aneignung von Kompetenzen für sich nutzt. Musik wird im Verlauf der biographischen Ereignisse und sozialen Prozesse ganzheitlich in die Persönlichkeit des Typus integriert.

Der erste Anstoß zur Musik kommt seitens der Familie sowie durch die Anwesenheit eines musikalisch aktiven Elternteils. Der Unterricht des ersten Instruments findet aufgrund familiärer Förderung bereits im Kindesalter statt, weitere musikalische Grundkenntnisse werden später im schulischen Musikunterricht erworben. Mit dem Lernen des zweiten Instruments im Jugendalter zeigt sich autonomes musikalisches Handeln und die Individualisierung von Stil und Verhalten, denn mit dem Zugang zu gleichinteressierten Peers ergibt sich erstmalig soziales gemeinschaftliches Musizieren in Gruppen, welches sich mit dem Eintritt in Bands später weiterentwickelt und damit den Einstieg in eine musikalische Szene ermöglicht.

²⁴ Im weiteren Verlauf wird nur von Fall A gesprochen, der sich auf den Hauptfall Alexandra S. bezieht.

Bei Typus 1 ist dahingehend eine Entwicklung von institutionell organisierter musikalischer Aktivität im Einzelunterricht oder in vorstrukturierten Gruppen (wie bspw. dem Chor) zu einem selbstständigen antiautoritären Musizieren in außerinstitutioneller Rahmung zu erkennen. Die Verankerung in der Szene ist bei Typus 1 vor allem aufgrund der zuvor Erlernten Grundkenntnisse möglich und vertieft sich durch regelmäßig stattfindende musikalische Aktivitäten. Diese gewähren dem Typus außerdem die Annahme diverser Rollen und die Übernahme immer mehr und speziellerer Aufgaben, das Tätigen von Investitionen und persönliche sowie zeitliche Präsenz in der Szene.

Aufgrund der Erwartung an Musik seitens des Sozialisationsumfeldes Familie ist eine offizielle Professionalisierung nicht möglich. Aber gerade diese wird in der Szene gefördert. Die musikalische Förderung durch die Familie bringt dem Typus implizit die Erwartung entgegen bei einer Investition einen erkennbaren Nutzen/ Output zu erhalten. Diesen Erwartungen versucht der erste Typus nachzukommen, indem er stattdessen einen symbolischen Output produziert. Er stellt für sich damit ein psychosoziales Gleichgewicht her. Besagter Nutzen manifestiert sich im Verlauf der Biographie in der Aneignung und Sichtbarmachung von musikalischen Kompetenzen und Leistungen. Wert entsteht im Verständnis dieses Typus, erst durch sozial/ gesellschaftlich akzeptierten Nutzen – und Leistung ist ein solcher Nutzen.

Dem Typus inhärent ist seine Tendenz hinsichtlich persönlicher Grenzüberschreitungen und damit einhergehender Selbstvergessenheit im musikalischen Handeln. Musizieren wird dadurch im biographischen Verlauf zu einer obsessiven Leidenschaft, welche in ihrer Funktion des „psychischen, physischen, emotionalen Loslassen bzw. Ausstiegs aus dem Alltag“ den Typus sogar die eigene Gesundheit übersehen lässt.

Dieses Verhalten kann als sozial-emotionale Abhängigkeit von Musik gesehen werden. Der Hang zur Grenztestung manifestiert sich in der Überschreitung eigener Grenzen durch die Ignoranz von körperlichen Frühwarnungen, wie z.B. leichter Heiserkeit, die in weiterer Folge rasch zu einer Stimmband-Operation führen kann. Mit der Konfrontation eines möglichen Stimmverlusts verändern sich das musikalische Verhalten und die Einstellung zum Singen. Der Typus fokussiert sich vermehrt auf den Eigenwert musikalischer Tätigkeiten und die persönliche Bedeutung und setzt damit neue Präferenzen.

Der Typus gestaltet seinen Selbstwert und sein Selbstbewusstsein abhängig von musikalisch sozialen Gelegenheiten. Bei ihrem Ausbleiben unterliegt er dem Zugzwang nach anderen Möglichkeiten Musik zu machen zu suchen, um die soziale Funktionalität von Musik (ihren Eigenwert) zu kompensieren bzw. wiederherzustellen. Die Abwesenheit

von sozialer musikalischer Interaktion in Gruppen führt bei Typus 1 zu Unsicherheit und wird als Krise erlebt. Für ihn bedeutet Musizieren sozialer kommunikativer Austausch und die Möglichkeit von Sichtbarkeit und Wertschätzung.

Der Fall vertritt damit einen Typus, welcher so lange und intensiv in der Szene aktiv anwesend ist, dass er sich über Musik definiert (Musik als identitätsstiftendes Merkmal).

1) Ursprungsmythos

Der Mythos der Ursprünglichkeit soll darauf hinweisen, dass ein bestimmtes Interesse, wie bspw. die Musik, innerhalb eines Systems so dargestellt wird, als wäre es schon immer dagewesen. Es handelt sich dabei mitunter um einen Mythos, da dieses Interesse nicht seit Generationen existieren muss, sondern durchaus eine neue Entwicklung oder kurzfristige Entscheidung für etwas sein kann. Dieses Phänomen kann u.a. auch auf die Diskussionen über „ursprüngliche Melodien“ oder darüber wie lange Musik unsere Gesellschaft und Kulturen schon begleitet, bezogen werden.

Fall A repräsentiert einen Typus welcher familiär gesehen einen grundsätzlich positiven Zugang zur Musik kennenlernt. Das Musizieren einiger Familienmitglieder, die Möglichkeit Musik zu hören und die Reproduktion von Musik als etwas schon immer Dagewesenes (mit Hilfe von Erzählungen über bspw. frühkindliches musikalisches Verhalten), schaffen ein Ursprünglichkeitsgefühl. So genannte „Stolze-Eltern-Erzählungen“ legitimieren musikalische Handlungen und verstärken damit die Relevanz des Singens. Fall A repräsentiert dahingehend einen Typus, welcher aufgrund dieser Ursprünglichkeit im Verlauf der Biographie nach einer Entsprechung dieser strebt, einerseits um den Erwartungen ursprünglicher Begabung nachzukommen und andererseits um den Wert von Musik aufrecht zu erhalten (siehe Leistungsnachweis).

In diesem Sinn ist der Typus intendiert dazu Musik über das Singen im gesamten Verlauf seiner Biographie in sich aufzunehmen und zu integrieren, wodurch Musik eine identitätsstiftende Funktion erlangt. Der Erhalt des Ursprungsmythos bedingt und unterstützt die Priorisierung von Musik heute.

2) Leistungsnachweis

Typus 1 stellt seine Kompetenzen tendenziell „sichtbar“ dar und versucht damit sein musikalisches Verhalten zu legitimieren. Außerdem reproduziert er damit die Erwartungen von Ursprünglichkeit. Er neigt dazu sein musikalisches Verhalten, entsprechend den außerszenischen/ familiären Wertvorstellungen von Musik, in unmittelbarem Leistungsnachweis unter Beweis zu stellen, denn der Bezug auf Leistung erhöht den Wert

der Aktivität (die ohne Profession auch ohne materiellem Nutzen bleibt). Außerdem legitimiert diese seine Anwesenheit in der Szene nach außen. In diesem Prozess wird das Musizieren und Singen rational behandelt und *ent-personifiziert* (siehe Transformationsprozess S. 61, 89). Diese Strategie gewährt dem Typus eine gewisse Distanzierung zu seiner eigenen Vorstellung von Musik (Eigenwert). Diese rationale und nicht emotionale Betrachtung seiner musikalischen Handlungen und grundsätzlich persönlichen Leidenschaft erleichtert den Fokus auf bloße manifeste Leistungen und bringt ihm die Zuerkennung seitens seiner primären Sozialisationsinstanzen ein.

Der familiär vermittelte Wert von Musik, unter Einschränkung auf eine Freizeitbeschäftigung, wird vom Typus durch die Aneignung und Hervorhebung von „*hard facts*“ umgesetzt. Sinnvoll und wertvoll wird damit das was nach außen sichtbar ist und einen Nutzen, im Sinne eines Outputs, aufweisen kann.

Der erste Typus lernt früh seine musikalischen Aktivitäten mit Hilfe von Leistungsnachweisen zu legitimieren. Dieses Handlungsmuster hilft dem eigenen Tun einen sichtbaren und damit gesellschaftlich anerkannten Sinn zu verleihen. Gleichzeitig dazu ist dieser Leistungsnachweis auch als typenspezifischer Ehrgeiz zu deuten, welcher sich innerhalb der Szene entwickelt und den Typus nach Herausforderungen streben lässt sowie zu vermehrter musikalischer Aktivität anspornt. Mit dieser innerszenischen Akzeptanz von Semi-Professionalisierung und der außerszenischen Wahrung von Normalität und Nicht-Profession lernt der Typus beide, die innerszenischen sowie die außerszenischen, Werte von Musik mit seinen eigenen im Handeln vereinbaren.

3) Internalisierung

Internalisierung, oder Verinnerlichung, ist laut dem Lexikon der Soziologie ein wichtiger Aspekt des Sozialisationsprozesses. Sie umfasst die Eingliederung sozio-kultureller Muster (Wert, Normen) in die Persönlichkeitsstruktur des betreffenden Individuums. Das Individuum lernt dabei die kulturellen Standards kognitiv, affektiv und intentional für sich zu akzeptieren. (vgl. Klima in Fuchs-Heinritz et.al 2007: 702) Für den ersten Typus dieser biographischen Arbeit ist Internalisierung als Aneignungsvorgang aller Aspekte von Musik zu sehen, durch welchen Musik und musikalisches Handeln in die Persönlichkeit integriert wird, sodass diese speziellen Strukturen und Muster musikalischer Aktivitäten Teil der Typenidentität werden.

Fall A ist einem Typus inhärent, für welchen Priorisierung von Musik durch die Internalisierung, d.h. kognitive, affektive intentionale Akzeptanz, von Werthaltungen, sozialem und musikischem Handeln, körperlich-leiblichen Abläufen sowie szenischen

Verhaltensregeln und Normen stattfindet. Erst durch die zeitliche Dimension langzeitiger und regelmäßiger Beschäftigung mit Musik in Kombination breit gefächerter Erfahrungen kommt es bei diesem Typus zu einer solchen Verinnerlichung, wodurch Musik Teil der persönlichen Identität wird. Sie übernimmt dann entlang dieses Internalisierungsprozesses soziale, emotionale u.a. Funktionen. Von der Ursprünglichkeit angespornt und gebunden, durch das tendenzielle Leistungsstreben vorangetrieben, internalisiert Typus 1 einen breiten Erfahrungs-, Kompetenz- und Wissensschatz bezüglich Musik und ihrer Szene.

Er eignet sich im Zuge dessen persönliche Lehrsätze und Handlungsrezepte an, mit welchen er seine Position und sein Handeln innerhalb der Szene zu regulieren lernt.

In diesem Internalisierungsprozess findet eine bis heute gereifte Identifizierung mit dem eigenen Instrument der Stimme statt, welche sich entlang der Sichtbarmachung von Leistung im Zuge einer Werterhaltungsstrategie festigt und sich zu einer an Sucht grenzenden obsessiven Leidenschaft entwickelt.

Im Verlauf eines Transformationsprozesses findet eine Verhaltensveränderung des Typus von einer ent-personifizierten, distanzierten Haltung (Leistungsbezug) zu einem Bewusstsein bezüglich der persönlichen Funktion von Musik und ihres Eigenwerts statt. Diese geht mit der fortschreitenden Abgrenzung zu familiären Wertvorstellungen, der individuellen Integration in die Szene sowie der Verselbstständigung des Typus einher und wird durch diverse Krisenerlebnisse verstärkt.

Heute identifiziert sich der Typus durch das Musizieren, vor allem durch das Singen mit folgenden vier wichtigen Handlungsaspekten: dem Sozialen, der Autonomie, der Sichtbarkeit und der Authentizität.

4) Semi-Professionalisierung statt Profession

Im Sinne der familiär reproduzierten Ursprünglichkeit von Musik versucht Typus 1 dieser durch die Umsetzung seiner musikalischen Fähigkeiten gerecht zu werden. Mit der Strategie der Leistungspräsentation, wie schon des Öfteren erläutert, bemüht er sich den Wert musikalischer Tätigkeiten nach außen hin (außerszenisch) zu legitimieren. Dies führt dazu, dass der Typus seine Kompetenzen innerszenisch weiter professionalisieren kann, solange er sie nicht dazu nutzt, Musik zur Profession zu machen.

Die Balance zwischen außerszenischen und innerszenischen Werthaltungen bzw. sozialen Erwartungen und intrinsischer Bedeutung bleibt durch die Wahrung von

Normalität und der Entsprechung eines Ideals „Tun aus Leidenschaft oder Musizieren als Tugend“²⁵ (vgl. Duden Online) bestehen.

Der erste Typus professionalisiert sich einerseits stark und andererseits versucht er weiterhin Musik in seinen Alltag zu integrieren bzw. ihre Alltagsnähe zu bewahren. Damit orientiert er sich am familiär akzeptierten Wert von Musik. Vor allem mit dem Einstieg in die Szene ist die Präsentation an Auftritte und Lernoutputs gebunden, um das innerszenische leidenschaftlich obsessive Musizieren zu legitimieren und aus der Kritik zu ziehen. Angesprochene Normalitätsbalance bedeutet für diesen Typus eine Abneigung gegenüber stimmlicher Spezialisierung. Diese manifestiert sich in der ablehnenden Haltung gegenüber einer gesanglichen Karriere und in der Entscheidung gegen Zwang und Verpflichtung von Musik im Sinne der Ausübung als Profession. Der Typus identifiziert sich, trotz notwendiger Distanzierung, mit seiner Semi-Professionalisierung und erfüllt damit ein *tugendhaftes Ideal* (siehe 4.3.2).

Bei Typus 1 treffen zwei Erwartungen an Musik aufeinander: Semi-professionelle MusikerInnen, wie dieser Typus, müssen zwei Seiten, das Innerszenische (Szene) und das Außerszenische (Alltagsleben, Job), miteinander vereinbaren lernen, da sie in beiden „Welten“ oder Systemen parallel handlungsfähig sein/ bleiben müssen respektive wollen. In ihrem Fall überschneiden sich die zwei Systeme an einer Stelle. Visualisiert in einer Fläche, die bei der Überlappung zweier Kreise entsteht, vergrößert sich diese flächige Überschneidung bspw. bei professionellen MusikerInnen sehr stark, da die Szene und der private Alltag fast ein und denselben Raum einnehmen. So steht der Stellenwert von Musik als künstlerische Tätigkeit, die Zugehörigkeit zur Kunst-/ Musikszene, ein unregelmäßiges Einkommen und unsicheres Dasein auf der einen Seite (außerszenisches System bzw. Kreis), während sich auf der anderen Seite der Wert von Musik in ihrer Ausgleichsfunktion, als leidenschaftliches Ausleben, als Ideal eines reinen Selbstzweckes²⁶ (oder Tugendhaftigkeit) befinden (innerszenisches System).

5) Mehrwert von Musik

Im Fall von Typus 1 wird die Bedeutung des Singens (als sein Instrument) erst im Transformationsprozess und durch die erlebten Krisen deutlich (siehe (3))

²⁵ Etwas aus eigener Motivation machen, eine positive Eigenschaft, aus Anständigkeit; Reinheit. (vgl. Duden Online: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/tugend>, Stand: 1.2.2013)

²⁶ „Zweck, der in etwas selbst liegt, der nicht auf etwas außerhalb Bestehendes abzielt“ (zit. n. Duden Online: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Selbstzweck>, Stand:2.1.2013)

Internalisierung). Singen steht für Typus 1 in der Funktion des sozialen Austausches, der Sichtbarkeit, Autonomie und Authentizität.

Auftritte sind für den Typus dahingehend von großer Bedeutung, da dort die Fähigkeiten und Fortschritte unter Beweis gestellt werden können. Außerdem dienen sie dem Typus sich Herausforderungen zu stellen und damit seine Unsicherheiten und Nervosität abzubauen.

Singen entwickelt sich im biographischen Verlauf durch die oben geschilderten Prozesse zu einem Bestandteil der Identität. Es erfüllt für den Typus die Funktion des Sozialen, Sichtbaren, Autonomen und des Authentischen. Die Art musikalischer Aktivität in der diese Funktionen erfüllt werden und mit der sich Typus 1 identifiziert, kommt durch regelmäßige Gruppentreffen von SzeneteilnehmerInnen zum Ausdruck, bei denen nach einem Ziel, wie bspw. der Präsentation, gemeinsam Lieder erarbeitet werden.

Das Tätigkeitsfeld Musik (Singen) stellt damit das Mittel dar (in einer obsessiven Leidenschaft) intrinsische Bedürfnisse von sozialer Kommunikation/ sozialem Austausch auszuleben.

a) Das Soziale

Der Fall A repräsentiert einen Typus, welcher sich in erster Linie mit dem sozialen Aspekt musikalischer Tätigkeit identifiziert. Dem Typus inhärent ist, dass er sein Handeln sowie seine Identität stark von dem Vorhandensein von Interaktion und Kommunikation mit Anderen abhängig macht. Das soziale Musizieren bildet eine Konstante innerhalb der Szene und im Leben des Typus und stärkt ihn in seiner Rollensicherheit, Position und seinem Verhalten. Die Szene bietet einen sicheren Raum für musikalisches Handeln und Erleben, Wissensaustausch, persönliche und musikalische Weiterentwicklung und soziale Kommunikation.

b) Die Autonomie

Singen bietet Typus 1 nicht nur soziale Kommunikationsmomente sondern auch Momente der Autonomie. Der Typus erlebt in der musikalischen Aktivität die Möglichkeit des freien Handelns.

Im Verlauf der Biographie wird diese Möglichkeit bewusst eingesetzt, um dem Alltag, Erwartungen oder Stress zu entfliehen. Im musikalischen, freien, außerinstitutionellen Handeln der Szene findet der Typus individuelle Entfaltungsmöglichkeiten und Raum für Selbstbestimmung. Diese durch die Musik möglichen Autonomiemomente tragen zur Identitätsentwicklung und -festigung des Typus bei und fördern die Leidenschaft zur Musik hinsichtlich ihres Eigenwertes.

c) Die Sichtbarkeit

Musik zu produzieren übernimmt für den Typus eine weitere Funktion – die soziale Sichtbarkeit. In Bezug auf die Tendenz zum Leistungsnachweis bildet Sichtbarkeit ein wichtige Komponente zur Werterhaltung und Legitimation des musikalischen Handelns, sowie zur Reproduktion von Ursprünglichkeit und als Voraussetzung für das Bestehen der Szene.

Sichtbarkeit ist dabei nicht nur als Präsentationstendenz des Typus zu verstehen, sondern kann als stark nach außen gerichtetes, soziales Kommunikationsverhalten gedeutet werden. Der Typus zeichnet sich durch sein expressionistisches Verhalten aus, speziell beim Singen, und dadurch, eine über die Jahre entstandene Tiefenstärke und Stimmgewalt zu besitzen – diese sind typenspezifische Attribute zu definieren.

Aus der Notwendigkeit heraus sozial zu interagieren, wird musikalische Aktivität in der Szene eine Konstante für die Identität des Typus. Sichtbarkeit legitimiert den Aufenthalt in der Szene und manifestiert sich u.a. in Form einer Vorliebe für Auftritte. Diese seltenen, speziellen sozialen Momente der Sichtbarkeit sind als Momente der Leidenschaft und des Rausches zu beschreiben.

Das bedeutet, dass Sichtbarkeit für den Typus einerseits Momente der Euphorie auslöst und andererseits notwendig zur Legitimierung des eigenen Handelns ist. Damit erhöht sich die familiäre Akzeptanz von Semi-Professionalisierung, weil sich durch Sichtbarkeit ein gesellschaftlicher Nutzen ableiten lässt.

d) Die Authentizität

Typus 1 identifiziert sich mit seinem Instrument, der Stimme. Die Stimme gehört nicht nur physisch gesehen sondern auch emotional und sozial zur Persönlichkeit des Typus.

Durch das Singen erfüllen sich für den Typus, wie schon öfter erläutert, soziale Funktionen. Die Stimme wird in einer obsessiven Leidenschaft dazu genutzt soziale Gelegenheiten zu schaffen und dient dem Typus in seinem Kommunikations-, Präsentations- und Ausdrucksbedürfnis. In diesem Sinne findet der Typus mit dem Singen und Musizieren für sich Authentizitätsmomente, in denen er er selbst sein kann, sich selbst erlebt und das Gefühl hat, authentisch zu handeln. Im Singen kann sich der Typ somit expressionistisch ausdrücken.

4.3.2 TYPUS 2 in einem kontrastiven Vergleich: „Klang als transzendentes Erleben und Ausleben einer emotionalen Stärke“

Typus 2 erhält ähnlich wie Typus 1 früh Zugang zur Musik, wird familiär gefördert – zuerst direkt durch die ErzieherInnen und erst später durch Dritte. Musik zu machen und sie auf visueller Ebene in Kombination mit Tanz kennen zu lernen, stellt für diesen Typus ein gemeinschaftlich praktiziertes familiäres Ritual dar. Der Typus erlangt früh musikalisches Selbstbewusstsein und musikalische Selbstständigkeit da er Musik – anders als Typus 1 – nicht legitimieren muss. Er bildet szenenintern rasch eine Art Knotenpunkt und erhält damit eine gewisse szenische Relevanz von anderen TeilnehmerInnen zugesprochen.

Betreffend dem Eintreten und der Wiederkehr musikalischer Gelegenheiten und der Funktionalität der eigenen Kompetenzen existiert bei diesem Typus ein Vertrauen und eine Gelassenheit, welche durch Dritte, die Szene und die Familie mit produziert wird. Typus 2 zeichnet sich durch seine *leiblichen Reaktionen* auf Musik aus und dadurch, dass er Musik zur emotionalen Verarbeitung und zum Erhalt psychischer Gesundheit für sich nutzt. Fall B repräsentiert einen Typus, welcher außerdem anders als Typus 1, Strategien entwickelt „nicht“ in der Aufmerksamkeit zu stehen. Er tritt zwar auf der Bühne auf und ist öffentlich musikalisch aktiv, legitimiert und kompensiert diese Tätigkeit jedoch mit einer starken *Konzentration auf seinen so genannten funktionierenden Körper*. Dabei fokussiert sich Typus 2 auf zwischenmenschliche Momente um die persönliche Sichtbarkeit auszublenden. Auch für diesen Typus ist Musik identitätsstiftend. Hier kann zwar nicht von leidenschaftlicher Obsession gesprochen werden, aber von einer musikalischen Leidenschaft im Streben nach transzendentelem Erleben aus einer emotionalen Notwendigkeit bzw. Stärke heraus.

Typus 2 macht die Musik, und das ist ein großer Unterschied zu Typus 1, explizit für sich selbst; er stellt sich dabei aber nach außen hin nicht bewusst in den Mittelpunkt des sozialen Geschehens und damit auch nicht in dessen Abhängigkeit. Beim Singen geht er nicht primär aus sich heraus oder strebt nach Sichtbarkeit im Sinne expressionistischen Verhaltens. Es geht weniger um eine kommunikative Inszenierung wie bei Typus 1, sondern um den Versuch sich selbst und seine Emotionen in der eigenen Musik ausdrücken zu können und damit Inhalte zu vermitteln. Fall B repräsentiert damit einen Typus, für den Singen die Funktion emotionaler Verarbeitung sowie die Ausbalancierung psychischer Gesundheit übernimmt. Fällt soziales Musizieren aus, kommt diese Balance ins Schwanken da aufgebaute Beziehungen wegfallen oder die Sicherheit gebende

Netzwerk sich verändert. Es entsteht jedoch keine direkte Unsicherheit bzw. kommt es nicht zu Verlust-Ängsten. Bei Wegfall von sozialer musikalischer Aktivität werden die typenspezifischen Funktionen nicht länger mitgetragen wie bisher. Allerdings hat Typus 2 in der Bewegung und im Tanz sowie im Alleine-Musizieren weitere Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung.

Speziell für Typus 2 ist, dass ihm seine *Emotionalität in der Musik als Handlungsstrategie* dient. Emotionen erhalten über Musik ein *Ventil* und gleichzeitig beeinflusst musikalisches Verhalten die eigene *Stimmung*. Sie regulieren das *Wohlbefinden* des Typus und seine *zwischenmenschlichen Beziehungen*. Nur mit Musik in Kombination mit Emotionen wird im Verständnis des Typus etwas Sinnhaftes oder Gehaltvolles produziert bzw. geschaffen.

Gemeinsam ist den beiden Typen der Internalisierungsprozess von Musik auf physischer, normativer sowie auf sozialer Ebene, ihre frühe Begegnung mit sowie Förderung und zeitlich lebenslange Anwesenheit von Musik. Musik wird zu einem Bestandteil der eigenen Persönlichkeit und im Prozess der Verinnerlichung so gesehen auch verleblicht. Beide Typen finden in der Musik(re)produktion innerhalb der Szene ihre eigenen sozialen Funktionen und manifestieren musikalisches Verhalten und entsprechende Handlungsmuster.

Zudem wird in beiden Fällen Ursprünglichkeit innerhalb der frühen Sozialisationsstrukturen reproduziert und legitimiert heute die Priorisierung von Musik.

Außerdem ist den Typen 1 und 2 gemein, dass ihr semi-professionalisiertes Musizieren ohne Intention nach Profession oder Berühmtheit einem sogenannten **tugendhaften Verhalten** entspricht. Wie schon bei Typus 1 angesprochen (siehe S.90), ist darunter ein Idealbild von MusikerInnen zu verstehen. Eine solche Musikerin/ ein solcher Musiker macht Musik aus Leidenschaft und der Sache wegen ohne etwas dafür haben zu wollen. Meist ist damit Materielles gemeint, nach welchem in diesem Idealbild nicht gestrebt wird. Durch die Analyse der beiden Typen wird deutlich, dass sie trotzdem für ihr Verhalten etwas bekommen. Als tugendhaft ist das Verhalten dieser MusikerInnen deshalb zu beschreiben, da diese Personen für die Musik leben und es scheint, dass sie von einer intrinsischen Motivation getrieben werden selbstlos, meist für andere, Musik zu machen. Der Betrachterin/ dem Betrachter von außen erscheint dieses Verhalten im Lichte der Selbstverwirklichung, der freiwilligen Hingabe und Investition in eine Sache, jedoch in Ablehnung von materiellen Motivationsfaktoren wie bspw. Geld. Diesen Personen wird dadurch eine positive Eigenschaft zugeschrieben, die in unserer materiellen Gesellschaft

schwer fassbar ist. Sie/ er strebt nach Glück und Authentizität und identifiziert sich ganzheitlich mit dem eigenen Handeln.

Die Priorisierung von Musik entwickelt sich bei beiden Typen in einem sehr ähnlichen Sozialisationsverlauf und entlang ähnlicher musikalischer biographischer Ereignisse. Die stattfindenden sozialen Prozesse sowie Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge und damit der Priorisierungsprozess sind in beiden Fällen aber zu unterscheiden, da Musik typenspezifische Funktionen erfüllt.

4.3.3 Gegenüberstellung beider Typen

TYPUS 1	TYPUS 2
<i>Musikmachen als obsessive Leidenschaft und expressionistischer Ausdruck</i>	<i>Klang als transzendentes Erleben und Ausleben einer emotionalen Stärke</i>
Verankerung von Musik innerhalb der Familie	
Reproduktion von Ursprünglichkeit durch „Stolze-Eltern-Erzählung“	
Ursprünglichkeit zur Absicherung und Legitimierung	
Vater in emotionaler Vorzeigefunktion und Bindeglied zur Musik , Großeltern als Förderer	Eltern als Vermittler und aktive Gestalter von musikalischen Aktivitäten
Musikalische Förderung durch die Familie	
Zur Verfügung stellen von musikalischer Bildung: <i>bürgerlicher</i> Wert von Förderung der Nachkommen durch Dritte	Familiär initiierte musikalische Bildung: gemeinsames, Singen als gemeinschaftliches Ritual
Musizieren in Rechtfertigungshaltung und Legitimierungszwang gegenüber primärer Sozialisationsinstanzen	Akzeptanz, keine Rechtfertigungsnotwendigkeit
Musikalische Entwicklung mit Peers und Gleichinteressierten	
Musikalische Aktivität im Internalisierungsprozess	
auf normativer, körperlicher und sozialer Ebene	
Durch die zeitliche Dimension regelmäßiger Konfrontation mit und Reproduktion von Musik werden Handlungsmuster und Strategien, Bewegungsabläufe und musikalische Techniken sowie Werte verinnerlicht und automatisiert.	
Musikalische Tätigkeiten werden zu etwas Identitätsstiftendem und internalisieren sich hin zu einem individuellem Bedeutungsgehalt von Musik. Musik übernimmt soziale, emotionale und gesellschaftliche Funktionen:	
das Soziale, die Autonomie, Sichtbarkeit und Authentizität (Mehrwert von Singen)	Ausdruck und Verarbeitung von und durch Emotionen, Verschmelzen zu einem Klang,

	das Soziale, Singen als Mehrwert
Reproduktion dieses Eigenwerts/ Funktionalität durch stetiges musikalisches Handeln	
Transformationsprozess: soziale Sichtbarkeit durch Leistungsnachweis zum Werterhalt und zur Legitimation, ent-personalisierte Darstellung zur Distanzwahrung → Priorisierung des Eigenwerts aufgrund persönlicher Funktionalität, verstärkt durch Abgrenzung und Krisenerlebnis	Musikalisches Handeln bzw. Singen zum Erhalt des psychosozialen Gleichgewichts – Psychohygiene
	Leibliche (emotional, psychisch, physisch, sozial) Reaktionen auf und Wirkung von Musik
Zugang zur Szene über das Spielen in Bands	
Ständiger Fluss musikalische Gelegenheiten durch ein Netzwerk von MusikerInnen/ der Szene	
Annehmen der Gelegenheiten, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit bei ihrem ausbleiben: Pausen bedeuten Abwesenheit von sozialem, sichtbarem Musizieren	Sicherheit über die laufende Anwesenheit von Musik, auch bei Unterbrechungen, Selbstständige Steuerung musikalischer Aktivitäten, Kompensation durch Tanzen und dem alleinigen Musizieren
obsessive Leidenschaft bis zur Schädigung der eigenen Gesundheit (Heiserkeit, Stimmbandoperation)	Gruppen als soziale Sicherheit, Szene als Netzwerk von Beziehungen
Absicherung von Wert des eigenen Handelns durch Leistungsnachweis und Sichtbarkeit	Starke Sicherheit eigener Kompetenzen und Handlungen
Singen als intrinsisches, soziales Bedürfnis einer stark expressionistischen Ausdrucksweise	Singen für sich Selbst und das eigene Wohlbefinden
Semi-Professionalisierung statt Profession	
Vereinbarung von Werthaltungen	
Künstlerische, (materiell) nutzlose, unsichere Tätigkeit vs. Ausgleichsfunktion, leidenschaftliches Ausleben des reinen Selbstzwecks	Streben nach der hohen Kunst der Verschmelzung zu einem Klang
Balanceakt manifestiert sich in der Alltagstauglichkeit und im Leistungsnachweis von Singen. → nach außen bewahrte Normalität	
Semi-Professionelles Musizieren – Aneignung eines breiten Erfahrungs-, Kompetenz- und Wissensschatz bezüglich Musik und ihrer Szene.	
Entscheidung gegen Zwang, Verpflichtung von Musik (Profession) sowie emotionaler (Leistungs-) Druck	
Erfüllung eines <i>tugendhaften Ideals</i> von MusikerInnen, die aus reiner Leidenschaft und des musikalischen Selbstzwecks wegen musizieren. Ohne etwas Äußeres als Ziel	
Singen in kommunikativem Austausch als Rauscherlebnis, Moment der Authentizität und expressionistischer Inszenierung	Erzeugung von Klang als transzendentes Erleben (in Gesellschaft und alleine), Vermeidung von Aufmerksamkeit durch

	Konzentration auf den eigenen Körper und zwischenmenschliche Momente
Singen entwickelt sich zum Teil der Identität und eigenen Persönlichkeit – Identifizierung durch flow-Erleben → Priorisierung von Musik	

4.4 Ergebnisbesprechung:

Singen als identitätsstiftendes Merkmal – Identifizierung durch flow-Erlebnis

Die **Priorisierung** von Musik entwickelt sich bei den erforschten Typen semi-professionellen MusikerInnen entlang eines biographischen Internalisierungsprozesses. Die Relevanz musikalischer Aktivität bzw. des Singens ergibt sich aus die durch Musik ermöglichten *individuellen Funktionen* und damit entstehenden Motivationen. Musizieren ist für die Typen intensives Erleben und dieses Erleben kann mit dem Begriff des flows beschrieben werden. Das so genannte *flow-Erlebnis* schafft mit seiner transzendentalen Eigenschaft eine Abhängigkeit zum musikalischen Handeln und erfüllt für semi-professioneller MusikerInnen eine *identitätsstiftende Rolle*.

Unterstützt durch die Eingliederung von normativen, körperlichen und sozial-szenischen Mustern in die Persönlichkeitsstruktur (vgl. Klima in Fuchs-Heinritz et al. 2007: 702, siehe 4.3.1 (3)), den individuell existierenden Zugangsmöglichkeiten zu und die Förderung von Musik seitens des primären Sozialisationsumfelds werden erste musikalische Voraussetzungen für die Priorisierung von Musik geschaffen. Dieser sozusagen förderliche Ausgangspunkt bestimmt in weiterer Folge das Ausmaß der Handlungsautonomie der Typen semi-professioneller MusikerInnen und den Zugang zur Musikszene mit. Die Priorisierung von Musik beginnt damit schon im Kindes- bzw. Jugendalter und wird im Zuge einer musikalischen Sozialisation unterstützt und intensiviert. Einerseits erleichtert diese frühe Interessensfokussierung den Zugang zu Gleichgesinnten sowie zur Musikszene und andererseits bildet sie in ihrer verinnerlichten Form die Grundlage persönlicher Handlungsstrategien und Verhaltensstrukturen.

Die **Musiksozialisation** der beiden Typen semi-professioneller MusikerInnen findet, wie schon mit Hill (2002) verwiesen, erwachsenenorientiert und jugendkulturorientiert statt (vgl. Müller et al. 2002: 15, siehe 2.2).

Im biographischen Verlauf kommt es bei den Typen durch entsprechende Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge zu einer tiefen Verbundenheit mit Musik und einem *intrinsic* *Bedürfnis* sozial Musik zu machen und sich gesanglich zu betätigen. Im Fall von Typus 1 und 2 kann diese Priorisierung durch Phänomene bzw. Konzepte wie Ursprünglichkeit, Leistungsnachweis, Emotionalität, Transzentes Erleben erklärt werden. Speziell bei diesen Typen semi-professionaler MusikerInnen ist, wie die Bezeichnung der Gruppe schon zeigt, ihre semi-professionelle Umsetzung von Musik ohne Musik zum Beruf/ zur Profession zu machen. Für Außenstehende vermitteln sie damit ein **Bild der Tugendhaftigkeit** (siehe 4.3.1 (4)), welches besagt, dass sie Musik aus reiner Leidenschaft betreiben und aus reinem Selbstzweck ausüben, ohne etwas Äußeres als Ziel zu haben.

Mit Verweis auf die Analyse (4.3.1 (5)) kann gesagt werden, dass sich im individuellen Musizieren der *Eigen-/ oder Mehrwert* von Musik für die jeweilige Person (be)findet. Diese persönlichen Authentizitätsmomente in denen Individuen Transzendentes erleben (Typus 2) oder Glück und expressionistische Stärke finden (Typus 1) werden durch das theoretische Konzept von Csikszentmihalyi (2008) als flow-Erlebnis beschrieben (siehe 2.4.1). Im persönlichen Eigenwert/ Mehrwert, d.h. im musikalischen Handeln, finden sich für die Typen u.a. soziale und emotionale Funktionen, welcher gleichzeitig auch die Motivation zu musikalischer Tätigkeit bildet. Laut Csikszentmihalyi besitzt die Motivationsform des Flows eine auto-telische Eigenschaft. In diesem Sinn hat Musizieren für semi-professionellen MusikerInnen in erster Linie eine „Selbst-Absicht“ – die Tätigkeit ist selbst lohnend. Andere Belohnungsquellen, neben der Tätigkeit selbst, findet der Forscher bspw. in der Entwicklung persönlicher Fähigkeiten, wie es bei Typus 1 zu beobachten ist und der Geselligkeit (d.h. dem Sozialen).

Csikszentmihalyi ist weiter der Ansicht, dass sich extrinsische/ äußere Faktoren und intrinsische Belohnungen durchaus ergänzen können. Wenn man das autonome, soziale, semi-professionelle Musizieren ohne Popularitätsanspruch, um das es bei beiden Typen geht, als kreative nicht-wettbewerbsorientierte Tätigkeit definiert, wird laut Csikszentmihalyi eine starke intrinsische Belohnung erlebt. Mit Callois (1958) gesagt, bietet das Erleben beim Singen die Möglichkeit bisherige individuelle Grenzen zu überschreiten (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 56).

Diese Momente des Erlebens in einer bestimmten Tätigkeit, wie dem Singen, entstehen abseits vom Alltag, von Verpflichtungen und zeichnen sich darüber aus, dass es dabei um ein „Aufgehen“ im eigenen Handeln geht. Csikszentmihalyi bezeichnet diese Momente auch als Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein und spricht von einem Verlust des Selbst oder nach Maslow (1971: 65, 70) „*Transzendieren der Individualität*“. Dieses spezielle Handeln findet in einer Balance persönlicher Kompetenzen und Anforderungen statt. Flow kommt sozusagen erst bei optimaler Herausforderung zustande, welcher sich das Individuum aufgrund seiner für ausreichend wahrgenommenen Fähigkeiten stellt. Es ist laut dem Autor möglich, direkt in den flow-Zustand einzusteigen oder äußere Umstände zu nutzen um in einen solchen zu gelangen. (vgl. Csikszentmihalyi 2008: 19 - 81, siehe 2.4.1)

Im Fall der herausgearbeiteten Typen semi-professioneller MusikerInnen, verstärkt sich das flow-Erleben in individuell als wichtig eingestuften musikalischen Situationen. Diese besonderen Momente der Selbstvergessenheit sind typenspezifisch und manifestieren sich bspw. in Sichtbarkeits- und Aufmerksamkeitsmomenten, klanglicher Verschmelzungen von Stimme und Instrumenten, privaten Singerlebnissen mit Freunden oder alleine sowie in der Produktion von Text und Melodie. Die Typen ergreifen einerseits sich bietende Gelegenheiten und andererseits schaffen sie selbst Situationen, um musikalisch aktiv sein zu können, flow zu erleben und damit die individuellen sozialen Funktionen für sich zu erfüllen. Die Umwelt kann dabei dementsprechend umstrukturiert werden wie Csikszentmihalyi sagt, aber der flow kann nicht zwanghaft produziert bzw. hervorgerufen werden.

Für die Typen semi-professioneller MusikerInnen bietet die **Szene**, wie sie auch Hitzler et al. 2001 definieren (siehe 2.1.2), den idealen Ort für diese spezielle Art musikalischen Erlebens und Handelns. Als Gesinnungsgemeinschaft und kreativer Raum erweitert, vertieft und ermöglicht sie musikalische Gelegenheiten, unterstützt musikalische Leidenschaft und die individuellen Funktionen von Musik (siehe 4.2.2 (f), 4.3.1 (5)).

Die Szene ermöglicht das intrinsisch motivierte Bedürfnis Musik zu machen, welches im Typus 1 mit einer Art *Sucht nach expressionistischem Ausdruck und sozialer Kommunikation* vergleichbar und im Typus 2 als *emotionale Notwendigkeit und dem Streben nach transzendentelem Erleben aufgrund von Psychohygiene* zu verstehen ist. Die Umsetzung dieser Bedürfnisse und die einhergehende Erfüllung sozialer Funktionen durch das Singen und Musizieren stärkt die Typen in ihrer Handlungsfähigkeit. Flow-Aktivitäten wie Singen ermöglicht Autonomie und Authentizität für den Typus und stärkt damit sein Selbstbewusstsein und die Ich-Identität.

Die Szene übernimmt in dieser Hinsicht die Rolle einer Sozialisationsinstanz. Mit den Worten von Kleinen (2008) ist sie vor allem in der Einstiegsphase Spielfeld zur Erprobung persönlicher Handlungsfähigkeiten und hilft bei wichtigen Entwicklungsaufgaben (ebd.: 58). Dabei fungieren die Gleichaltrigen, oder in diesem Fall die Szenenmitglieder als Sozialisationsinstanzen der so genannten Selbstsozialisation semi-professioneller MusikerInnen. Diese Selbstsozialisation wird von den AutorInnen Müller et al. (2002: 14-15) mit Verweis auf Peuckerl und Scherr (2010: 271) als Eigenleistung des Individuums, bspw. einer selbstgestalteten und gewählten Mitgliedschaft, gesehen und ist durch die Abgrenzung und Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen definiert (vgl. Müller et al. 2002: 16). Dazu gehört außerdem die Wahl bestimmter Sozialkontakte und eine Konstruktion von Identität durch Aneignung der gewählten Symbolwelt (vgl. Müller 1995 zit. n. Müller et al. 2002: 14-15, siehe Kapitel 2.2). Musikalische Sozialisation als lebenslangen bzw. biographischen Prozess gesehen (wie auch Kalies et al. 2008 und andere AutorInnen) findet auch bei Erwachsenen, d.h. den erforschten Typen, statt (siehe 2.3.3).

Im Verlauf der Biographie eignet sich eine semi-professionelle Musikerin/ ein semi-professioneller Musiker populärkulturelles und legitimes kulturelles Kapital an, indem sie bestimmte Szenen und Umfelder aufsucht, wo sie sich bspw. musikalischen Geschmack selbst sozialisiert, so Müller et al. (1995) (ebd., zit. n. Müller et al. 2002: 15). Diese Aneignung ist, in der Definition von Piaget, Anpassung durch das Übernehmen vorherrschender Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Diese macht soziale Interaktion und Verortung erst möglich. (vgl. Neuhoff/ Weber-Krüger 2007: 40, siehe Kapitel 2.2)

Die Forschungsergebnisse besagen, dass das Interesse an der Musik und die Teilnahme an der Szene, dieser spezifischen Gruppe, sich im biographischen Verlauf verändert und in unterschiedlichen Formen auftritt, aber nicht aufhört oder geringer wird. Dies widerspricht der Annahmen über LaienmusikerInnen von Gembris 2002 (ebd.: 423, zit. n. ebd. 2008: 163, siehe 2.3.3) und den Erkenntnissen von Kleinen 2008 (ebd.: 45-51, siehe Kapitel 2.2) über einen Rückgang des Engagements aufgrund von Zeitmangel. Im Fall der beforschten Typen semi-professionellen MusikerInnen behält Musik ihre Relevanz, bzw. ist von einer Priorisierung(sentwicklung) im Verlauf der Biographie zu sprechen.

Schon eher kann eine Verbindung zu Gembris' Ergebnissen (1995) hergestellt werden, in denen er Musik eine Rolle zur Charakterisierung für Erwachsene zuschreibt (ebd.:123). Musik gilt außerdem als Indikator für Lebensstil, Charakter und Bildung, so Reu (1995: 333, zit. n. Kleinen 2008: 60).

Mit Hilfe der Szene festigt sich die Musik und das musikalische Verhalten im Leben beider erwachsener Typen und bildet langfristig **Raum für ihre Identitätsstabilisierung**. Nach

Hitzler et al. (2001: 30) ist die Szene ein Ort an dem sich Identitäten und Relevanzen aufbauen und interaktiv stabilisiert werden.

Wie die Ergebnisse der Typen semi-professioneller MusikerInnen zeigen, stellt sich durch die musikalische Tätigkeit des Singens entlang der musikalischen Sozialisation ein psychosoziales Gleichgewicht ein (siehe 4.3.1 und 4.3.2). Erikson zitierend stellt Identität ein solches zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und den eigenen Bedürfnissen her (vgl. Erikson 1959: 190, zit. n. Neuenschwander 1996: 46) Sowie die musikalische Sozialisation ist auch Identitätsbildung als lebenslanger bzw. biographischer Prozess zu sehen. Das bedeutet für die Ergebnisse dieser Arbeit, dass sich die Identität semi-professioneller MusikerInnen, d.h. junge Erwachsene, entlang der Musikszene bzw. ihrer Szene und Bands entwickelt und festigt. Diese MusikerInnen identifizieren sich, wie schon erläutert, mit ihrem Handeln und ihrer gesanglichen Tätigkeit, indem sie sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Diese Identifizierung macht Musik zum Teil ihrer Persönlichkeit. Musik zu (re)produzieren ist für diese Personen daher eine identitätsstiftende Notwendigkeit. (siehe 2.5)

Das Erleben von Flow und die tugendhafte Art semi-professionellen Musizierens verstärken diese Identifizierung. Beides trägt in diesem Sinne zur *Priorisierung von Musik* bei semi-professionellen MusikerInnen bei.

Da es sich bei den zwei Typen hauptsächlich um Sängerinnen handelt, welche Gesang als *ihr* Instrument definieren, ist hier auf die Besonderheit von Stimme zu verweisen. Das Instrument dieser Sängerinnen ist ihr eigener Körper und nicht irgendein externer Klangkörper. Internalisierung hat in ihrem Fall eine starke leibliche Komponente, da beim Singen nicht nur eine körperliche Anpassung an ein Instrument, bspw. Haltung, erlernt werden muss, sondern auch der „innere Körper“ für die Tonproduktion vorbereitet wird, wie das Aufwärmen der Stimmbänder und die Lockerung des Kehlkopfes. Behne (1996b) meint, dass Singen als ein „Ausdruck von Innerem“ und „Spiegelung von Befindlichkeit“ (ebd.: 16) zu sehen ist. Selbst der Klangkörper zu sein und gesangliche sowie stimmliche Äußerungen sehen Seidner und Wendler (1982) als etwas psychisch Determiniertes. (vgl. Behne 1996b: 16, Seidner/ Wendler 1982: 16, zit. n. Kröppl 2008: 45f)

Anhand der Ergebnisse kann also gesagt werden, dass Priorisierung von Musik im biographischen Verlauf entlang eines musikalischen Sozialisationsprozesses stattfindet, welcher durch die Unterstützung des sozialen Umfeld positiv beeinflusst wird. Im speziellen Fall der zwei Typen findet die musikalische Entwicklung ihr ganzes Leben lang bis heute statt. In dieser langzeitigen Gegebenheit musikalischer Ereignisse werden eine Reihe musikalischer, sozialer, normativer und körperlicher Kompetenzen internalisiert und

weiterentwickelt. Vor allem spielt hier die Szene eine wichtige Rolle als Sozialisationsinstanz.

Musik und musikalische Aktivität wie das Singen erlangen im biographischen Verlauf einerseits eine bestimmte Relevanz im Leben der MusikerInnen und andererseits wird sie ein Mittel zur Umsetzung individueller sozialer Bedürfnisse und erhält Funktionen zugewiesen. Wie in den Ergebniskapiteln 4.2.1, 4.2.2 sowie 4.3 anhand der Konzepte von „Ursprungsmythos“, „Leistungsnachweis“, „Internalisierung“, „Semi-Professionalisierung ohne Profession“ und „persönlichem Eigenwert“ genau verdeutlicht, spielen sich im Zuge der Priorisierung von Musik individuelle soziale Prozesse und Erfahrungs- sowie Handlungszusammenhänge ab, aus denen sich Motivationen und Funktionen des Musizierens und Singens entwickeln (siehe 4.2.1b (5), 4.3.1 (5)).

Singen ermöglicht semi-professionellen MusikerInnen sozialen Austausch, Sichtbarkeit von Kompetenzen und Aufmerksamkeit, Autonomie, Authentizität und bietet Raum für expressionistische Stärken. Außerdem erfüllt Singen die Funktionen der Verarbeitung und des Ausdrucks von Emotionen, psychischer Gesundheit, Sicherheit und transzendentalen Erlebens. Diese Funktionen können auch als Selbstwert oder als intrinsische Motivatoren definiert werden, denen gerade semi-professionelle MusikerInnen in ihrer Verneinung von Profession in einem „tugendhaften Verhalten“ folgen. Musik wird von besagter Gruppe aus reiner Leidenschaft und aufgrund des musikalischen Tuns selbst angestrebt. Hierbei ist musikalisches Handeln als flow-Aktivität zu bezeichnen, wobei ein flow-Erlebnis zur Umsetzung einer typenspezifischen Leidenschaft zur Musik verhilft und die Identifizierung mit Musik noch verstärkt (siehe Kapitel 2.4).

5 FAZIT

Da in der Auffassung der Methode dem Einzelfall große Aussagekraft zugeschrieben und erst durch die intensive Beschäftigung mit demselben das Typische aufzeigbar wird (siehe Kapitel 4.3), erklärt sich die möglichst intensive und genaue Analyse der beiden Fälle. An dieser Stelle soll auch nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Legitimation der Verallgemeinerung eines Falles und somit der Rückschluss der erhobenen Ergebnisse auf eine größere Allgemeinheit desselben Typus sich dadurch erklärt, dass bei diesem interpretativen Verfahren „von der prinzipiellen Auffindbarkeit des Allgemeinen im Besonderen ausgegangen“ (Rosenthal 2008: 75) wird.

Am Ende dieser Arbeit stellen sich, trotz vieler gewonnener Erkenntnisse, Fragen die weitere Forschungen in diesem Bereich einfordern. Fragen ob es einen Unterschied bei der Priorisierung von Musik bei Männern und Frauen gibt, oder nach dem Stellenwert von Leistung und Nützlichkeit innerhalb von Freizeit, oder aber der Relevanz hauptsächlich männlicher Gatekeeper bei weiblichen Musikerinnen. Im Fall der Priorisierung könnte außerdem in einer weiteren Betrachtung mit Hilfe anderer Methoden erarbeitet werden, wie bspw. Strategien zu den vorliegenden Erkenntnissen aussehen; und ob das Wissen um die sozialen Funktionen von flow-Aktivitäten, wie bspw. der Musik, die sich hiermit bestätigt, nicht zu einer weiteren Förderung der semi-professionellen Musikszene führen sollte.

Das Phänomen der *Priorisierung* ist komplex und birgt eine Verstrickung von biographischen Ereignissen und sozialen Prozessen, die als Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge im Verlauf der Biographie zustande kommen. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wurde mit Hilfe der biographischen Fallanalyse und theoretischen Typenabstraktion, die Wichtigkeit von Musik und ihre Aufgaben bzw. Funktionalität im Leben semi-professioneller MusikerInnen klargestellt.

In der vorliegenden Arbeit kam es außerdem zu einer Verschmelzung von psychologischen Konzepten und soziologischen Handlungs- und Sozialisationstheorien. Diese Vereinbarung trug dazu bei, das soziale Phänomen aus einem breiten Blickfeld betrachten zu können und kennen zu lernen. Nur aus soziologischer Sicht wäre die Klärung nicht so umfangreich ausgefallen. Außerdem ist der tendenziell psychologische Einschlag durch die Methode der Biographieanalyse unumgänglich.

Es war interessant zu beobachten, wie verbunden die Leidenschaft hinsichtlich einer Tätigkeit, d.h. des Musizierens und Singens, und die Identität der danach handelnden Person sind, und wie sich ihre Relevanz entlang typenspezifischer sozialer Prozesse entwickelt. Die Priorisierung musikalischer Tätigkeit muss aufgrund der Funktionen, die das Singen bzw. das Musizieren für das Individuum übernimmt, ständig reproduziert werden, wenn diese nicht durch andere Tätigkeiten kompensiert werden. Es ist außerdem darauf zu verweisen, dass Priorisierung von Musik auch ohne dem vorliegenden typenspezifischen Konzept der familiären Ursprünglichkeit möglich ist. Das Phänomen würde in einem solchen Falle anhand anderer sozialer Prozesse reproduziert werden und Musik einen hohen Stellenwert einräumen. (Verweis auf Fall sechs, welcher nicht feinanalysiert wurde).

Als soziologisch relevant kann diese biographische Forschung dahingehend gesehen werden, dass zwangloses, autonomes, authentisches Handeln, wie Singen, mit seinen individuellen Funktionen abseits von Verpflichtungen für ein psychosoziales Gleichgewicht und sozialen Handlungsraum sorgt. Der sozial handelnde Mensch benötigt die Möglichkeit Transzendentes zu Erleben und, wie im flow möglich, aufzugehen, um einen kurzen Moment frei und unabhängig zu sein.

Musikalisches Handeln ist soziales Handeln; und Singen, bspw. innerhalb einer Szene, fungiert als Mittel zur Aneignung notwendiger innerszenischer sowie außerszenischer sozialer Verhaltensweisen und -muster. Mit Hilfe musikalischer Aktivitäten wird die Identität stabilisiert und bspw. die entwicklungspsychologische Ablösung von primären Sozialisationsinstanzen, d.h. die Selbstsozialisation vorangetrieben.

Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass semi-professionelles Musizieren ohne einer Intention zur Profession, ein tugendhaftes Ideal erfüllt, welches, trotz dem starken Wert von materiellem Nutzen, implizit verfolgt wird. Etwas aus einem reinen Selbstzweck heraus zu tun bzw. tun zu können, wird speziell in der Szene der semi-professionell musizierenden Typen hoch geschätzt und seine Macht sollte nicht missachtet werden.

6 LITERATUR

ALLENSBACH Studie (1980): Die Deutschen und die Musik. Eine Umfrage für den STERN (2Bde.). Allensbach: Institut für Demoskopie.

AUHAGEN, Wolfgang; **BULLERJAHN**, Claudia; **HÖGE**, Holger (2007): Musikpsychologie – Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie. Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Bd.19, Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag.

BAACKE, Dieter (1998): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske&Budrich.

BACHMANN-MÜLLER, Eckart (2002): Neues im jugendkulturellen Raum? Kulturelle Positionen Jugendlicher? In: Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J. [Hrsg.]: Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 126-139.

BECKERS, Erich (2004): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. Münster: LIT.

BEHNE, Klaus-Ernst (1996a): Musikgeschmack in den 90er Jahren. Musikforum 32 (84), 25-41.

BEHNE, Klaus-Ernst (1996b): Das Innere und das Äußere des Sängers - Singen aus psychologischer Perspektive. In: Gembris, H.; Kraemer, R.-D.; Maas G. [Hrsg.] (1997): Musikpädagogische Forschungsberichte 1996, Augsburg: Wißner-Verlag.

BEHNKEN, Imbke ; **ZINNECKER**, Jürgen (1992): Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biographische Muster in Kindheit und Jugend. In: Jugendwerk der deutschen Shell [Hrsg.]: Jugend `92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd.2. Opladen: Leske&Budrich, 127-143.

BENNETT, Andy (2000): Popular music and youth culture: music, identity, and.... Basingstoke: Palgrave.

BENNETT, Andy; **PETTERSON**, Richard A. (2004): Music Scenes. Local, Translocal and Virtual, Vanderbilt: University Press.

BERRY, Venise (1990): Rap Music, Self Concept and Low Income Black Adolescents. In: *Popular Music and Society* 14: 3, 89-107.

BERRY, Venise (1994): Redeeming the Rap Music Experience. In: Epstein, J. S. [ed.]: *Adolescents and their Music: If it's too loud you're too old*. New York: Garland, 165-187.

BERSCH-BURAUDEL, Antje (2004): Entwicklung von Musikpräferenzen im Erwachsenenalter. Diss., Universität Paderborn.

BIRBAUMER, Niels; SCHMIDT, Robert F. (1996): Biologische Psychologie. Dritte, komplett überarb. Aufl., Berlin: Springer.

BOURDIEU, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. 4.Aufl., 1991, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1974: Suhrkamp.

BRM – Brockhaus-Riemann Musiklexikon: *Klassik*. CD-Rom Online, S. 5413, vgl. BRM Bd. 2, 300, Schott Musik International.

BRM – Brockhaus-Riemann Musiklexikon: *Klavier*. CD-Rom Online, S. 5.430, vgl. BRM Bd.2, 302, Schott Musik International.

BRUHN, Herbert; OERTER, Rolf; RÖSING, Helmut [Hrsg.] (1994): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BRUHN, Herbert; OERTER, Rolf; RÖSING, Helmut (1994): Musik und Psychologie – Musikpsychologie. In: Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H. [Hrsg.]: *Musikpsychologie*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-20.

CALLOIS, Roger (1958): *Les Jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard.

CASAPICOLA, Anna Maria Christiane (2006): Die Scham - Lust des Gesehenwerdens: Phänomene der Aufmerksamkeit in Österreichs Musikkultur am Anfang des 21. Jahrhunderts. Bestandsaufnahme und Diskurs, o.A.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2008): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 10.Aufl., übersetzt v. Urs Aeschbacher. Stuttgart: Klett-Cotta.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; BENNETT, Stith (1971): An Exploratory Model of Play. *American Anthropologist*, 73 (1), 45-58.

DAVIDSON, Lyle (1994): Songsinging by young and old: a development approach to music. In: Aiello, R.(ed): Musical perceptions. New York/ Oxford: Oxford university press, 99-130.

DENTLER, Karl-Heinz (2000): Musikalische Handlung und deren biographische Funktion. Eine qualitative Fallstudie zu sozialpädagogischer Gruppenarbeit im Setting <<Rockmobil>>. Diss., Universität Siegen.

DOLLASE, Rainer (2005): Musikalische Sozialisation. In: Oerter, R.; Stoffer, T.H. [Hrsg.]: Spezielle Musikpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/VII/2, Göttingen: Hogrefe, 153-204.

Der **DUDEN** Online – Das Bibliographische Institut (2013): *Jammen, Jamsession*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Jamsession>, Stand: 6.2.2013.

Der **DUDEN** Online – Das Bibliographische Institut (2013): *Priorisierung*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Priorisierung>, Stand: 1.2.2013.

Der **DUDEN** Online – Das Bibliographische Institut (2013): *Selbstzweck*. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Selbstzweck>, Stand: 1.2.2013.

Der **DUDEN** Online – Das Bibliographische Institut (2013): *Tugend*. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/tugend>, Stand: 1.2.2013.

EIBACH, Martin (2003): Musikalisches Lernen in der Ensemblearbeit mit erwachsenen Laien. Augsburg: Wißner.

ERIKSON, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

FISKE, John (1992): The Cultural Economy of Fandom. In: Lewis, L. A. [Hrsg.]: The Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media. London/ New York: Routledge, 30-49.

FISKE, John (1994): Radical shopping in Los Angeles: race, media and the sphere of consumption. *Media, Culture and Society* 16, 469-486.

FLAMMER, August; GROB, Alexander; LÜTHI, Ruth (1987): Kontrollattribution bei Jugendlichen. Forschungsbericht Nr. 1987-4, Psychologisches Institut.

FLICK, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. 2. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

FUCHS-HEINRITZ, Werner; KLIMA, Rolf (2007): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. [Hrsg.]: Lexikon zur Soziologie. 4.grundlegend überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 445.

FUCHS-HEINRITZ, Werner; LAUTMANN, Rüdiger; RAMMSTEDT, Otthein; WIENOLD, Hanns [Hrsg.] (2007): Lexikon zur Soziologie. 4.grundlegend überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GARDNER, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

GEMBRIS, Heiner (2008): Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. In: Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehmann, A. C. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 162-189.

GEMBRIS, Heiner (2002): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wißner.

GEMBRIS, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wißner, Reihe Wißner Lehrbuch Bd1, Forum Musikpädagogik Bd20.

GEMBRIS, Heiner (1995): Musikalische Interessen und Aktivitäten im Erwachsenenalter: Psychosoziale Funktionen in Zwischenmenschlichen Beziehungen. In: Gembris, H.;

Kraemer, D.; Maas, G. [Hrsg.]: Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg: Wißner, 123-133.

GOFFMAN, Ervin (1973): Stigma. Frankfurt: o. V.

HEMMING, Jan (2002): Begabung und Selbstkonzept: Eine qualitative Studie unter Musikern in Rock und Pop. Münster: LIT.

HILL, Burkhard (2002): Musik als Medium in der Jugendarbeit. In: Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J. [Hrsg.]: Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 195-207.

HITZLER, Roland; **BUCHER**, Thomas; **NIEDERBACHER**, Arne (2001): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Opladen: Leske + Budrich.

HOFFMANN, Dagmar (2002): Radionutzung von Jugendlichen – individualisiertes Alltagshandeln oder Selbstsozialisation? In: Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J. [Hrsg.]: Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 84-97.

HOWE, Michael J.A. (1990): The origins of exceptional abilities. Oxford: Blackwell.

HÖRNIG, Edgar; **KLIMA**, Rolf (2007): Identität. In: Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. [Hrsg.]: Lexikon zur Soziologie. 4. grundlegend überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 283.

HURRELMANN, Klaus; **ULICH**, Dieter (1991): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialforschung. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. [Hrsg.]: Neues Handbuch der Sozialforschung 4, völlig neubearbeitete Aufl., Weinheim/ Basel: Beltz, 21-54.

KALIES, Christoph; **LEHMANN**, Andreas C.; **KOPIEZ**, Reinhard (2008): Musikleben und Live-Musik. In: Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehmann, A. C. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 293-315.

KELLEY L.; SUTTON-SMITH, Brian (1987): A study of infant musical productivity. In: Peery, J.C.; Weiss Peery, I.; Draper, T.W. (eds.): Music and child development. New York: Springer, 35-53.

KLEINEN, Günter (2008): Musikalische Sozialisation. In: Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehmann, A. C. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 37-66.

KLEINEN, Günter (2007): Musikalische Lebenswelten. In: De la Motte-Haber, H; Neuhoff, H. [Hrsg.]: Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4, Laaber: Laaber, 438-455.

KLIMA, Rolf (2007): Sozialisation. In: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns [Hrsg.]: Lexikon zur Soziologie. 4. grundlegend überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 606.

KOPP Johannes; SCHÄFFERS, Bernhard (2010): Grundbegriffe der Soziologie. 10.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KÖHLER, Thomas (2002): Jugendgenerationen im Vergleich: Konjunkturen des (Non-) Konformismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament, B5, 7-13.

KRÖPPL, Edina (2008): Von der Idee vom Singen bis zum Sänger. Untersuchungen von Motivation. MA Instrumental(Gesangs)Pädagogik, Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien.

KUCENSKI, Donna (1977): Implementation and empirical testing of sequential musical sensory learning program on the infant learner. Diss. Northwestern University.

LAZARFELD, Paul F. (1932): Hörerbefragung der RAVAG. In: Mark, Desmond [Hrsg.] (1996): Paul Lazarsfelds Wiener RAVAG-Studie 1932. Der Beginn der modernen Rundfunkforschung. Wien, Muehlheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson, 27-40.

LÜDTKE, Hartmut (2001): Freizeitsoziologie: Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme. Wissenschaftliche Paperbacks 5: Soziologie, Münster u.a.: LIT.

MacDONALD, Raymond; **WILSON**, Graeme (2005): Musical identities of professional jazz musicians: A focus group investigation. *Psychology of Music*, 33 (4), 395-417, <http://pom.sagepub.com/content/33/4/395.abstract>, Stand: 14.1.2013.

MANTURZEWSKA, Maria (2006): A biographical study of the life-span development of professional musicians. In: Gembris, H. [Hrsg.]: Musical development from a lifespan perspective. Frankfurt/M.: Peter Lang, 21-53.

MANTURZEWSKA, Maria (2006): A biographical study of the life-span development of professional musicians. The Abstract, <http://pom.sagepub.com/content/18/2/112.abstract>, Stand: 14.1.2013.

MANTURZEWSKA, Maria (1990): A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians. In: *Psychology of Music*, 18 (2), 112-139.

MASLOW, Abraham (1971): The Father Reaches of Human Nature. New York: Viking.

MIZ - Deutsches Musikinformationszentrum in der Kulturstadt Bonn: *Instrumentales und Vokales Musizieren 2000 und 2005*, Deutscher Musikrat: www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf, Stand: 5.2.2013.

MÜLLER, Renate (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens. In: *Jahrbuch Musikpsychologie* 11, 63-75.

MÜLLER, Renate; **GLOGNER**, Patrick; **RHEIN**, Stefanie (2007): Die Theorie musikalischer Selbstsozialisation: Elf Jahre... und ein bisschen weiser? *Musikpsychologie* 19, 11-30.

MÜLLER, Renate; **GLOGNER**, Patrick; **RHEIN**, Stefanie; **HEIM**, Jens (2002): Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien. In: Müller, R.; Glogner, P.; Rhein, S.; Heim, J. [Hrsg.]: Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/ München: Juventa Verlag, 9-26.

MÜLLER, Renate; **GLOGNER**, Patrick; **RHEIN**, Stefanie; **HEIM**, Jens [Hrsg.] (2002): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische

und mediale Geschmacksbildung. In: Jugendforschung – Im Namen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung, hrsg. von Heitmeyer, W.; Hurrelmann, K.; Mansel, J.; Sander, U., Universität Bielefeld, Weinheim/ München: Juventa Verlag.

NEUHOFF, Hans (2004): Die Altersstruktur von Konzertpublika. *Musikforum* 24 (95), 64-83.

NEUHOFF, Hans; WEBER-KRÜGER, Anne (2007): „Musikalische Selbstsozialisation“. Strukturwandel musikalischer Identitätsbildung oder modischer Diskurs? In: Auhagen, W.; Bullerjahn, C.; Höge, H.: Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Bd.19, Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag, 31-53.

NEUMANN-BRAUN, Klaus; RICHARD, Birgit [Hrsg.] (2005): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

NEUSCHWANDER, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Univ.Diss.1995, Bern u.a.: Haupt.

NOY, Pinchas (1986): The development of musical ability. In: *The Psychoanalytic Study of the child* 23, 332-347.

OERTER, Rolf (2005): Einleitung: Musikkultur und Individuum. In: Oerter, R.; Stoffer, T.H. [Hrsg.]: Spezielle Musikpsychologie Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/VII/2, S.3-32, Göttingen: Hogrefe.

OERTER, Rolf (1998): Transactionalism. In: Görlitz, D.; Harloff, H.J.; Mey, G; Valsiner J. [eds.]: Children, cities, and psychological theories. Developing relationships, Berlin: Walter de Gruyter, 253-266.

OERTER, Rolf; LEHMANN, Andreas C. (2008) „Musikalische Begabung“. In: Bruhn, H.; Kopiez, R.; Lehmann, A. C. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 88-104.

PAPE, Winfried; PICKERT, Dietmar (1999): Amateurmusiker. Von der klassischen bis zur populären Musik. Frankfurt/ M.: Peter Lang.

PAPOUŠEK, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.

PAPOUŠEK, Hanuš; PAPOUŠEK, Mechthild (1995): Beginning of human musicality. In: Steinberg, R. (ed.): Music and the mind machine. The psychophysiology and psychopathology of the sense of music. Berlin: Springer, 27-34.

PEUKERL, Rüdiger; SCHERR, Albert (2001): Sozialisation. In: Kopp J.; Schäfers, B. [Hrsg.] (2010): Grundbegriffe der Soziologie. 10.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 268-272.

PUCHER, Monika (2008): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Dipl. Psychologie, Universität Wien.

REU, Susanne (1995): Musik und Beziehung- Musikpräferenzen in Heiratsannoncen. In: Gembris, H.; Kraemer, R.-D.; Maas, G. [Hrsg.]: Musikpädagogische Forschungsberichte 1994. Augsburg: Wißner, 327-334.

ROSENMAYR, Leopold (1976): Schwerpunkte der Jugendsoziologie. In: König, Rene [Hrsg.]: Handbuch der empirischen Sozialforschung Bd. 6 (Jugend). Stuttgart: Enke, 1-374.

ROSENTHAL, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. In der Reihe: Grundlagentext Soziologie. Weinheim: Juventa.

ROSENTHAL, Gabriele (1995): Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M.: Campus.

RÖSING, Helmut; BRUHN, Herbert (1994): Geschichte der Musikpsychologie. In: Bruhn, H.; Oerter, R.; Rösing, H. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 21-39.

SCARR, Sandra; McCARTNEY, Kathleen (1983): How people make their own environments: A theory of genotype-environment effects. *Child Development* 54(2), 424-435, http://defiant.ssc.uwo.ca/undergraduate/psych3440g/readings/Scarr198scar_mc.pdf, Stand: 14.12.2013.

SCHEUCH, Erwin K.; **MEYERSOHN**, Rolf [Hrsg.] (1972): Soziologie der Freizeit. Neue Wissenschaftliche Bibliothek Soziologie, Köln: Kiepenhauer&Witsch.

SCHÜTZE, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, 283-293.

SCHÜTZE, Fritz (1976): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, 159-260.

SEIDNER, Wolfram; **WENDLER**, Jürgen (1982): Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen für die Gesangsausbildung. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.

SHUTER-DYSON, Rosamund (1985): Musikalische Sozialisation durch Elternhaus und Schule. In: Bruhn, H; Oerter, R.; Rösing, H. [Hrsg.]: Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban&Schwarzenberg, 195-204.

SOSNIAK, Laureen A. (1990): The tortoise, the hare, and the development of talent. In: Howe, M.J.A. [Hrsg.]: Encouraging the development of exceptional skills and talents. Leicester: British Psychological Society, 165-178.

STAUBER, Barbara (2001): Übergänge schaffen. Jugendkulturelle Zusammenhänge und ihr Bedeutung für das Erwachsen(?)werden am Beispiel Techno. In: Hitzler, R.; Pfadenhauer, M. [Hrsg.]: Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur. Opladen: Leske+Budrich, 119-136.

SWITLICK, Bettina; **BULLERJAHN**, Claudia (1999): Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. In: Knolle, N. [Hrsg.]: Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen: Blaue Eule, 167-195.

TRIPOLT, Romana (1993): Weibliche Identitätsentwicklung. Eine Untersuchung über die Bedeutung und den Einfluss der Sexualität auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Frauen. Dipl., Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien.

TENBRUCK, Friedrich H. (1962): Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg: Rombach.

VEBLEN, Thorstein (1958): Freizeit und Elite. Aus: Veblen, Thorstein: Die Theorie der feinen Leute. [aus dem Amerik., zuerst 1899] In: Scheuch, Erwin K.; Meyersohn, Rolf [Hrsg.] (1972): Soziologie der Freizeit. Neue Wissenschaftliche Bibliothek Soziologie, Köln: Kiepenhauer&Witsch, 45-55.

VÖLTER, Bettina (2007): Seminarunterlagen zum SE Biographieanalyse im SS 2007, Wien.

WEISBERG, Robert W. (1999): Creativity and knowledge: A challenge of theories. In: Sternberg, R.J. [ed.]: Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 226-250.

ZINNECKER, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940-1985. Opladen: Leske&Budrich.

7 ANHANG

7.1 Zusammenfassung – Abstract

Die vorliegende *Masterarbeit* beschäftigt sich mit den Biographien semi-professioneller MusikerInnen, im Speziellen von Sängerinnen, die innerhalb der sie umgebenden musikalischen Szene, in ihrer Freizeit und gemeinsam mit Anderen, d.h. in Form von Bands Musizieren. Mit Hilfe der qualitativen Methode der Biographieanalyse wurde dem sozialen Phänomen nachgegangen, wie es zu einer *Priorisierung von Musik* im Leben dieser Personen kommen kann. Dabei wurde anhand zweier biographischer Fallanalysen, mit anschließender Ausarbeitung entsprechender Typen, versucht, die Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge, sozialen Prozesse und anderen Faktoren, die zu einer Priorisierung von Musik führen, zu ergründen.

Es zeigte sich, dass Musik bzw. regelmäßiges Singen in Gemeinschaft identitätsstiftend ist, d.h. für ein psychosoziales Gleichgewicht sorgt. Musikalisches Handeln erfüllt u.a. soziale, emotionale, gesundheitliche, d.h. individuelle Funktionen für die Musikschaffenden. Diese müssen regelmäßig durch musikalische Aktivitäten reproduziert werden. Musikalisches Handeln wird notwendiger Bestandteil der eigenen Persönlichkeit und dient dem individuellen Ausdruck.

The *Master thesis* investigates the social phenomenon of music prioritization. The phenomenon was closely investigated through biographical analysis of semi-professional musicians especially singers. The important factors distinguishing the investigated target group are that they are highly active in the music scene, they compose with bands as well as engage with it in their time. The analysis that was based on two cases helped forming the various theoretical constructs and identified particularly the social processes that lead to the formation of the music prioritization. It was found that a consistent activity in the music scene contributes to the establishment of identity and fosters a psycho-social balance. The musical acts fulfill individual needs, which contain social and emotional functions. The cases showed that continuous musical involvement is crucial for the maintenance of these social functions such as personal expression.

7.2 Arbeitsmaterialien

7.2.1 Thematische Orientierung und Einstiegsfrage

1. Teil: EINSTIEGSFRAGE

Gut, dann fangen wir jetzt an.

Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. Vielleicht fängst du mit deiner Begegnung mit Musik an und erzählst mir alles nach und nach bis heute!

2. Teil (A) Internes Nachfragen

Wie war das genau mit.....?

Kannst mir etwas mehr über.... erzählen?

2. Teil (B) Externes Nachfragen – Was ev. noch offen geblieben ist!?

- A. Bedeutung/ Ambitionen – Warum, Wieso?
- B. Ausschlaggebende Momente, Erlebnisse – Wann und Wie machst du Musik?
- C. Gruppe/ Musikprojekte: Wie, was, wieso gemeinsam?
- D. Erfahrungen beim MUSIK MACHEN
- E. Erfahrungen mit Publikum
- F. Dein Instrument?

7.2.2 Datenblatt: Persönliche Daten

Vorname:

Geburtstag/-jahr:

Haupttätigkeit/ Beruf:

Familienstand:

Wo bist du aufgewachsen?

jetziger Wohnort:

Höchste Abgeschlossene Schulbildung:

Berufe der Eltern:

Dein(e) Instrument€:

Wie viele Stunden übst du ca. pro Woche alleine?
 Wie oft triffst du dich gemeinsam mit anderen zu Proben?
 Wie viele deiner Freunde machen Musik?
 Wie viele Personen kennst du, die Musik machen?
 In wie vielen Bands hast du bis jetzt gespielt/gesungen?
 Wie würdest du deinen Musikstil beschreiben?

7.2.3 Veranschaulichung der Biographischen Methode

1) Beispiel zur Biographieanalyse:

Datum 1: Familie/ Elternhaus/ VS
1979 geboren, wächst in Wien auf; Ihre Mutter schaut mit ihr das Musical Chicago an; Eltern schauen Musikfilme, mit Tanz und Steppen; Ihre Mutter singt Kindern zu Hause; Im Musikunterricht in der Volksschule hören sie klassische Musikstücke.
<p>1.8²⁷ Auswirkungen/ Konsequenzen</p> <p>1.8.1.1 Singen mit Mutter</p> <p>1.8.1.2 Zuwendung- Gefühl der Geborgenheit</p> <p>1.8.1.2.1 Musik zusammen/ Singen zusammen als etwas Normales, Bekanntes, Vertrautes</p> <p>1.8.2 Musikfilme zu Hause</p> <p>1.8.2.1 Spielerisches Vertrautmachen mit Musik</p> <p>1.8.2.2 Musik und Bewegung gehören zusammen</p>

2) Beispiel zur Sequenziellen Text- und thematischen Feldanalyse:

Sequenz	Seite/ Zeile	Textsorte	Thema/ Inhalt
2	1/24-27	Beschreibung	Nicht-Erinnerung: Mama Musical (hat)
3	1/27	Erklärung	Beschallung (bin beschallt worden)
4	1/27-30	Beschreibung/Erklärung	Def. Von Beschallung
5	1/30	Rechtfertigung/Beschreibung	Festlegung des eigenen Empfinden? Beurteilung der Sit. Wie war es für sie? ..gefallen..= „extrem getaugt“ !!Ausatmend(FA)
5.1 Positive Darstellung einer nicht beeinflussbaren fremdbestimmten musikalischen			

²⁷ Die Analysen selbst wurde mit Hilfe eines Systems von Punkten und Unterpunkten strukturiert.

Beschallung durch die Eltern

5.2 Zurückerinnerung auch wenn keine wirkliche eigene Erinnerung

5.2.1 trotzdem hat sie die Überzeugung, dass sie es gut fand

5.2.2 Rechtfertigung der Handlungen ihrer Eltern

5.2.2.1 wichtig, dass das eh ok war—

5.2.2.2 dass es nicht falsch war, dass es sogar wirklich toll war

5.3 Erzählung der Nicht-Erinnerung

5.3.1 Erzählung einer Erzählung= Erzählung aus 2ter Hand!

5.3.2 Abhängig von Wahrnehmung der/des Erzählerin /s

5.3.2.1 **diese repräsentiert ein gewisses Relevanzsystem aus dem B. kommt**

5.3.2.2 d.h. Wichtigkeit der Musikfilme und die Anwesenheit von B. dabei...

5.3.2.2.1 wurde kommuniziert

5.4 Eingliederung der Musik in den Alltag

5.4.1 gewisse **Regelmäßigkeit**

5.4.2 Musik bestimmt ihren Alltag und ihr Wissen UND das ihrer Eltern sowie ihrer älteren Schwester

5.4.2.1 Leben nach Vorbild

5.4.3 Konzentration auf Musik (mit Film) –

5.4.3.1 Musik als Abendprogramm/ familiäres gemeinsames Event

5.4.3.2 Familiäres Erlebnis/ Erleben - Interaktiv

5.4.3.2.1 gemeinsame Musikwahrnehmung- gemeinsame Auseinandersetzung

5.5 Inaktivität von Bea = Beschallung

5.5.1 Inaktives MusikErleben:

5.5.1.1 **Musik in Kombination mit Bewegung und Tanz**

3) Beispiel zur Feinanalyse:

SE 3/S.6/Z.194-196²⁸

Weil wenn man das mal so {16:30} ausgekostet hat [lacht] ja dann ja dann is dass wenn man dann allein daheim sitzt und Gitarre spielt das ist zu wenig [ha, lacht]

3.1 ²⁹ Erster Lacher bei „ausgekostet“= weil witzig;

3.2 Keine „Ähms“: deshalb Lachen als Pausenfunktion

3.3 Was bedeutet der Satz:

3.3.1 Musik in der Gruppe macht mehr Spass als allein daheim

3.4 was ist zu wenig?

3.4.1 Alleine daheim= zu wenig

²⁸ SE= Sinneinheit, S.= Seite, Z.= Zeile

²⁹ Das originale Analysematerial wurde für die Anschaulichkeit abgeändert und gekürzt.

3.4.1.1 Zu wenig von WAS??

3.4.1.1.1 Im Kontrast zu „wenn man das kennt“, reicht etwas anderes/weniger nicht mehr

3.4.2 =nicht ausreichend, nicht befriedigend

3.4.3 Sie braucht es für sich selbst, dass sie mit und für andere musiziert

3.4.4 Es reicht nicht es Auszudrücken, es muss auch Ankommen,

3.4.4.1 etwas Bewirken: einen Effekt haben, einen Rezipienten geben

3.4.4.1.1 In der Gruppe entsteht ein gemeinsames Ganzes, inspiriert mit und durch andere

3.4.4.1.2 Mit anderen kann man sich SELBST weiterentwickeln

3.4.5 Situation/Zustand=unbefriedigend, A. ist unzufrieden mit dem Zustand,

3.5 Ausgekostet:

3.5.1 dediziös, Delikatesse, höherer Stellenwert als probiert, gemacht

3.5.2 Bis zum Limit, bis es nicht mehr gibt, alles bis zum Letzten und intensiv

3.5.3 Synonyme= ausleben, ausgötzen, aufgehen in, erschöpfen, ausnützen, ausschöpfen, hingeben

3.5.3.1 auskosten ist jedenfalls aktiv

3.6 „man“

3.6.1 Distanzwort: Ausdruck einer allgemein gültigen Regel „das ist so“

3.6.1.1.1 Dass A. nicht die einzige ist, die das so empfindet: als quasi „eh normal“

3.7 „ja dann ja dann“

3.7.1 statt einer Pause: wirkt sehr strukturiert, oder eine Betonung?

3.8 Wenn-dann: Zwangsläufigkeit,

3.9 Handlungsoptionen

3.9.1 Wiederherstellung des alten Zustandes,

3.9.2 ODER dem „alleine daheim mit der Gitarre“ wird etwas positives abgewonnen

3.9.3 Erwartung: einer aktiven Veränderung

3.9.4 passive Veränderung möglich? Glück...

Lebenslauf Judith Wielander

Persönliche Daten | Judith Wielander, Bakk. phil.
Geboren am 3.Juli1986 in Wien XII
in Wien

„*Du bist du! Und wer das nicht weiß, der ist dumm! Bumm.*“ (Mira Lobe,
in: Das kleine ICH BIN ICH)

Bildungsgang

seit Feb. 2010 | Masterstudium Gender Studies, Universität Wien

Feb. 2009-2013 | Masterstudium Soziologie, Universität Wien
Schwerpunkte: Familien-, Kultursoziologie und Genderforschung, qualitative Sozialforschung
MA-Thema: Eine biographische Analyse semi-professioneller MusikerInnen und ihre Priorisierung von Musik.

WS 2010/ 2011 | ERASMUS-Auslandssemester, University of Warsaw/ Polen

2009 | Bakk. phil, Soziologie, Universität Wien
1.Bakkalaureatsarbeit: *Der Regenschirm*. Die Soziologie des Regenschirms als Teilgeschichte der Soziologie. Jän. 2009, Betreuung v. Dieter Bögenhold.
2.Bakkalaureatsarbeit: *Welche Auswirkungen hat Diskriminierung von Frauen auf ihre Gesundheit?*Jän. 2009, Betreuung v. Stefanie Knauder.

2005-2008/ 09 | Bakkalaureatsstudium Soziologie, Universität Wien

2007-2008 | Diplomstudium Slawistik - Polnisch, Universität Wien

2005-2008 | Diplomstudium Bildungswissenschaft, 1.Abschnitt, Universität Wien

Juni 2004 | Matura

2000-2004 | BORG Feldkirch/ Vorarlberg., musischer Zweig, Instrument: Gesang

1996-2000 | Musikhauptschule Thüringen/ Vorarlberg

1992-1996 | VS Wien-Mauer/ Wien, VS Rankweil-Markt/ Vorarlberg

Berufliche Tätigkeiten

Nov. - Dez. 2012 | Praktikum bei Lefö
Tätigkeit | Betreuung und Begleitung von Betroffenen des Frauenhandels und Prostitution, Arbeitssuchberatungen u.a.
ArbeitgeberIn | Lefö - IBF Interventionsstelle für Betroffene des Frauenhandels

April, Juli 2012	Sozialpädagogische Begleitungen, geringfügig
Tätigkeit	Einzelbetreuung von Kinder zwischen 5 und 13 Jahren, Freizeitbeschäftigung, Abholdienste, Hilfe bei Hausaufgaben, Unterstützung bei Mahlzeiten, Hygiene.
ArbeitgeberIn	Magistrat der Stadt Wien (MA11 Dezernat 6), Amt für Jugend und Familie.
Mai/ Juni 2012	Mitarbeit, Wiener Festwochen, geringfügig
Tätigkeit	Kreditkartenabholung Abendkassa
ArbeitgeberIn	Wiener Festwochen
2008	Praktikum am Institut für Musiksoziologie
Tätigkeit	Selbstständige Erstellung von SPSS-Datenmasken, Überprüfung einer bereits durchgeführten Erhebung zu „Wiener SchülerInnen und das Mozartjahr“, Internetrecherche zum Thema Frau und Musik, Eigenverantwortliche Literaturrecherche und Fragebogenerstellung zum Thema „Wozu Musik?“
ArbeitgeberIn	Institut für Musiksoziologie, Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien
Nov. 2004-Juli 2005	Europäischer Freiwilligendienst (EFD), 9 Monate
Tätigkeiten	Mitarbeit in einem Tageszentrum für junge Menschen (ca.18-30 Jahre) mit geistiger und körperlicher Behinderung: Betreuung und Aufsicht, Planung und Unterstützung bei allen Aktivitäten, 2 Wochen „Ferienfreizeit“, intensive Einzelbetreuung einer Rollstuhlpatientin.
Organisation/ Ort	Dolnośląskie Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży z MPDz „Ostoja”, Breslau/ Polen
Besondere Kenntnisse	
PC-Kenntnisse	Microsoft Office, SPSS, AtlasTi
Sprachkenntnisse	Muttersprache: Deutsch Sonstige Sprachen: Englisch B2, Polnisch A2, Spanisch ansatzweise
Persönliche Interessen	Clownerie u. Jonglieren, kreatives Gestalten, Tanz, Musik, Gesang, Gitarre
Weiterbildung	
Okt. 2011	Globale Ungleichheit neu denken: Entwicklung(sforschung) in Diskurs, Kritik und Praxis. Institut für Internationale Entwicklung, Universität Wien.
Mai 2010	4. Wiener Frühjahrstagung für forensische Psychiatrie. Medizinische Universität Wien.
Okt. 2008	Fachtagung, Soziale Lage - Gender - Gesundheit. Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz.