

Julian Schunter

Jazz in Bläserklassen als didaktische Herausforderung

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften

*Jazz in band classes as a pedagogical challenge –
Results of a qualitative interview study with teachers*

Band classes (“Bläserklassen”) have become popular in German schools. They can be traced back to the American school band movement and tend to focus on notation-based instrumental teaching and the rehearsal of written arrangements. To explore possible meanings and roles of jazz in band classes, a qualitative interview study of teachers who lead such classes and have a personal connection to jazz was conducted. The findings indicate that despite general support for jazz-related practices as pedagogically valuable, the regular inclusion of such practices is not at all self-evident. This article discusses how the teachers’ perception of jazz as both sophisticated art music and a fundamentally ‘different’ approach to making music can constitute a pedagogical challenge.

1. Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich theoretisch und empirisch mit der Situation von Jazz als Gegenstand musikpraktischer Angebote an der Schule. Meine Überlegungen basieren auf einer im Rahmen meiner Dissertation durchgeführten qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften zu Jazz in Bläserklassen (Schunter, i. Vorb.). In den Interviews lässt sich eine Diskrepanz erkennen: Trotz persönlicher Nähe der befragten Lehrkräfte zu Jazz und einer großen grundsätzlichen Befürwortung von Praktiken des Jazz als Unterrichtsbestandteil zeigt sich der regelmäßige Einbezug dieser Praktiken als voraussetzungsreich und nicht selbstverständlich. Dabei sei vorangestellt, dass die Bedeutung von Jazz, der methodologischen Ausrichtung der zugrunde liegenden Studie folgend, als vielfältig und perspektivabhängig angesehen wird. Was unter Jazz genau verstanden wird, wurde bewusst weder von mir festgelegt noch literaturbasiert verbindlich definiert, sondern in der qualitativen Analyse für das spezifische Untersuchungsfeld herausgearbeitet. Ausgehend von verschiedenen Bedeutungen, die Lehrkräfte dem Jazz im Rahmen ihres Bläserklassenunterrichts zuschreiben, zeige ich im vorliegenden Text auf,

wie sich Jazz durch die Wahrnehmung als anspruchsvolle Kunstmusik sowie als grundlegend ‚andere‘ Herangehensweise an das Musikmachen als besondere pädagogische Herausforderung darstellt.

2. Einordnung im Diskurs

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Musikpädagogik wird Jazz nur selten als eigenständiges Thema adressiert (Dunkel & Oberhaus, 2017, S. 3; Viale, 2022), häufig wird er als Teilbereich der ‚Populären Musik‘ oder gemeinsam mit Rock- und Popmusik besprochen.¹ Im Zuge eines „dreißigjährigen Kampf[es] um die Akzeptanz Populärer Musik“ (Terhag, 1994) etablierten sich Jazz, Rock und Pop seit Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre zunehmend als legitimer schulischer Unterrichtsgegenstand (Eckhardt, 1995, S. 133; Klingmann, 2015, S. 296–297; Parma, 2022, S. 5–6). Von einem akuten und dezidierten Interesse an Jazz zeugen zwei praxisbezogene Themenhefte aus der jüngeren Vergangenheit (Musik und Unterricht, 2022; musikunterricht aktuell, 2022). In Baden-Württemberg wurde Jazz im Jahr 2022 erstmals als Prüfungsthema im Abitur behandelt (Gerhardt, 2022, S. 14).

Wissenschaftliche musikpädagogische Arbeiten, die sich mit Jazz beschäftigen, nähern sich diesem beispielsweise über musikalische Praxen oder Phänomene, die in besonderem Maße mit ihm in Verbindung gebracht werden, wie Improvisation (Eckhardt, 1995, S. 133–169) oder Groove (Klingmann, 2015), über schulische Bigbandarbeit (Huchzermeier, 2017) oder über ein spezifisches („prozessuales“) Jazzverständnis als Ausgangspunkt didaktischer Reflexion (Dorn, 2018). Der hohe Stellenwert von improvisatorischen Praktiken im Jazz wird häufig als didaktisches Potenzial benannt (Dunkel & Oberhaus, 2017, S. 3; Siedenburg, 2018a, S. 2–3) und im Kontext des schulischen Musikunterrichts unter anderem als Anregung für das Feld der meist stark notationsorientiert arbeitenden Instrumentalklassen (Dorn, 2018, S. 17) bzw. speziell für Bläserklassen (Siedenburg & Harbig, 2018) diskutiert. Nach Ansicht von Dorn (2018) könnte Jazz in Instrumentalklassen „der Nährboden für freiere Spielweisen, Improvisation und die Umsetzung eigener Ideen der Schüler sein“ (S. 17).

Eine Fallstudie von Göllner und Niessen (2015) zeichnet nach, wie Ansätze von Öffnung in einer Instrumentalklasse zunächst zu Irritationen führen können, was mit den „Besonderheiten des Musikklassenunterrichts mit der Zielsetzung eines sukzessiven Erwerbs instrumentaler Kompetenz und der Orientierung auf den abschließenden Auftritt hin“ (Göllner & Niessen, 2015, S. 21) in Verbindung gebracht wird. Für Bläserklassen wurden Möglichkeiten der Öffnung bislang um-

1 Das *Praxishandbuch Musikdidaktik* subsumiert den Jazz in unterschiedlichen Ausgaben etwa unter den Sammelbegriffen „Populäre Musik“ (Rolle, 2009, S. 209) oder „Popmusik“ (Ahlers & Klingmann, 2021, S. 226–227).

fassend in Bezug auf Neue Musik ausgearbeitet (Buchborn, 2011). Eine Pilotstudie von Siedenburg (2018b) widmet sich Prozessen der Geschlechterkonstruktion im Kontext der Bigbandklasse (einer Variante des Bläserklassenmodells). Weitere bläserklassenbezogene Studien der jüngeren Vergangenheit beschäftigen sich unter anderem mit divergenten Prämissen und Zielvorstellungen auf der Ebene von konzeptionellen Ansätzen (Heß, 2017), mit unterschiedlichen Perspektiven von Schüler*innen, Musiklehrkräften und Instrumentalpädagog*innen auf den Unterricht in Bläserklassen (Göllner, 2017) sowie mit der Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams in Bläser- und Chorklassen (Wieneke, 2020).

Ein breiterer Diskurs zu jazzpädagogischen Themen findet sich im englischsprachigen Raum. Abgebildet wird er mittlerweile unter anderem in einem eigenen Journal (*Jazz Education in Research and Practice*), wobei hier auch musikwissenschaftliche und -theoretische Fragen mit Jazzbezug thematisiert werden. Bisherige internationale Forschung zum Lehren und Lernen von Jazz beschäftigt sich stark mit dem tertiären Bildungssektor und den Lernbiografien professioneller Jazzmusiker*innen; Jazz an Schulen und das Jazzlernen von Kindern spielen dagegen eine untergeordnete Rolle (West, 2015, S. 34–35; Johansen, 2021, S. 9, 12; Gallego Fernández & Foletto, 2024, S. 96). US-amerikanische Studien, die sich dem Thema Jazz an Schulen widmen, beziehen sich in der Regel auf den Unterricht in Jazz-Ensembles (meist Bigbands) und die Vermittlung von Improvisation (West, 2015). Die umfangreichste Forschung zu Jazz an weiterführenden Schulen findet sich zu Jazzunterricht im Rahmen des nordamerikanischen Bandprogramms (Black, 2023, S. 2). Ergebnisse weisen darauf hin, dass Leiter*innen von schulischen Jazz-/Bigbands häufig wenig Zeit für das Unterrichten von Improvisation aufwenden (West, 2015, S. 38). Weiterhin wird Improvisation im allgemeinen Musikunterricht an US-amerikanischen Grundschulen als Hürde in Bezug auf das Einbeziehen von Jazz wahrgenommen (Williams, 2021, S. 195).

In einer Mixed-Methods-Studie befragt Black (2023) 170 Musik- und Instrumentallehrkräfte an weiterführenden Schulen im Vereinigten Königreich zu ihren Erfahrungen, Haltungen und Überzeugungen zu Jazz und Improvisation. Sie identifiziert dabei eine Diskrepanz zwischen der Bewertung des didaktischen Potenzials von Jazz durch die Lehrkräfte und seiner tatsächlichen Einbeziehung in den Unterricht: „Almost all teachers believed there to be many benefits to gain from jazz and improvising, however this did not translate into much teaching happening in practice.“ (Black, 2023, S. 14) Als Barrieren nennen die Befragten unter anderem einen wahrgenommenen Mangel an eigenen Fähigkeiten und (unter anderem zeitlichen) Ressourcen, aber auch ein Gefühl der fehlenden Passung zu den Erwartungen innerhalb des schulischen Umfelds: „Teachers commented on priorities in the curriculum, and the hierarchies, with classical music and notation-based activities taking priority, to fit with perceived expectations.“ (Black, 2023, S. 12) Als ein zentrales Ergebnis kommt Black (2023) zu dem Schluss: „[M]any teachers are faced with systemic barriers and the performativi-

ty agenda, and that jazz and improvising does not easily fit into what they feel is expected of them in the curriculum and school“ (S. 13).

Ähnliche Barrieren werden im europäischen Kontext auch in Bezug auf nicht-jazzspezifische Improvisation an der Schule betont:

Teachers often feel that they have too little experience and training to actually teach improvisation themselves and wish for clearer methodical guidance. The inherent nature of improvisation as a process often contradicts the institutionally justified need for outcomes and products. (Treß et al., 2022, S. 132)

Der offene Charakter improvisatorischer Praktiken gerate mitunter mit dem Bedürfnis nach klaren Bewertungskriterien in Konflikt, was zu einer Nicht-Berücksichtigung führen könne (Johansen et al., 2019, S. 3). Aber auch Zeitmangel und eine unzureichende Ausbildung der Lehrenden gelten als Hürden bei der Vermittlung von Improvisation im allgemeinbildenden Musikunterricht (Treß, 2022, S. 53) sowie im Instrumentalunterricht (Stijnen et al., 2024).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Diskurslinien möchte ich ausgewählte Ergebnisse meiner Interviewstudie zu Jazz in Bläserklassen vorstellen und diskutieren. Zunächst sei jedoch das Forschungsdesign kurz erläutert.

3. Forschungsdesign

Die von mir durchgeführte qualitative Interviewstudie geht von der Perspektive von Lehrkräften aus, die selbst Bläserklassen leiten und einen persönlichen Bezug zu Jazz haben. Dieser Bezug äußert sich unterschiedlich, so haben einzelne der befragten Lehrkräfte ein Studium mit explizitem Jazzprofil absolviert, manche berichten von einer biographischen Bedeutsamkeit von Jazz, von der aktiven Beteiligung an Jazz-Workshops oder einer eigenen Musizierpraxis in Jazz-Combos oder Bigbands. Zwischen November 2020 und April 2023 wurden neun leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews geführt (Witzel, 2000). Die (pandemiebedingt per Videokonferenz) befragten Lehrkräfte (drei weiblich, sechs männlich) unterrichteten an verschiedenen weiterführenden Schulen (zwei Gesamtschulen, drei Gymnasien und vier Realschulen) in mehreren westdeutschen Bundesländern. In Bezug auf die Erfahrung der Lehrkräfte in der Leitung von Bläserklassen und die genaue Besetzung der jeweiligen Bläserklassen weist das Sample eine große Bandbreite auf. Die Studie folgt dem Forschungsstil der Grounded Theory nach Corbin und Strauss (2015).

Anknüpfend an Ideen des symbolischen Interaktionismus, wonach Menschen den ‚Dingen‘² Bedeutungen zuschreiben, diese kontinuierlich und intersubjektiv aushandeln und auf Grundlage der zugeschriebenen Bedeutungen agieren (Blu-

2 Der Begriff ist hier sehr weit zu verstehen und umfasst keinesfalls nur physische Dinge: „[A]n object is anything that can be indicated or referred to“ (Blumer, 1969, S. 11).

mer, 1969), richte ich den Fokus zunächst auf die Bedeutungen, die die interviewten Lehrkräfte dem Jazz im Kontext ihrer Bläserklassenarbeit zuschreiben. Weiterhin frage ich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen nach verschiedenen Zugängen zu Jazz in Bläserklassen sowie nach den Bedingungen für deren Zustandekommen. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass vor dem Hintergrund des gewählten Fokus auf die Perspektive der Lehrkräfte andere wichtige Perspektiven auf Jazz in Bläserklassen – insbesondere die der Schüler*innen – außen vor bleiben.

4. Ergebnisse

Eine erste aus den Daten rekonstruierte Bedeutungsebene von Jazz in Bläserklassen nenne ich *Jazz als Material*. Jazz in Bläserklassen wird dabei mit bestimmten, in der Jazztradition verorteten Kompositionen in Verbindung gebracht sowie mit Arrangements, die aufgrund idiomatischer Merkmale dem Jazz oder einer jazzverwandten Stilistik zugerechnet werden. Eine zweite Bedeutungsebene adressiert die *Referenzpraxis Bigband als Alternative zum Blasorchester*. Sie bringt Konsequenzen für Besetzung, Repertoire, spieltechnische Erfordernisse sowie spezifische Aufgaben einzelner Instrumente mit sich.

Als eine für meine Arbeit zentrale Bedeutungsebene zeigte sich *Jazz als Herangehensweise*. Diese lässt sich anhand einer Passage aus dem Interview mit Herrn Novak³ verdeutlichen:

Also wenn man jetzt mal bisschen philosophisch vielleicht wird noch und sich mal tatsächlich auch von der Stilkunde löst und einfach sich überlegt, was ist eigentlich Jazz, wie hat sich's entwickelt und was hat uns der Jazz gebracht? Und was ist die Herangehensweise an den Jazz? Dann ist das doch letzten Endes die, vielleicht die Freiheit, die vereinbarte Freiheit und was sich daraus entwickeln kann.

Auf der Bedeutungsebene von *Jazz als Herangehensweise* werden spezifische Praktiken des Musizierens und Musikhernens thematisiert, ich nenne sie *jazz-assoziierte Praktiken*. Es handelt sich um bestimmte Formen des Improvisierens und Improvisieren-Lernens, bei welchen Reduktion und Repetition häufig eine wichtige Rolle spielen (insbesondere in Call-and-Response-Verfahren), um Lead-sheet-Spiel, um das Lernen und Spielen von Stücken ohne Noten und um das gemeinsame Entwickeln eigener Musik. Im Zuge dieser Praktiken wird ein besonderer Fokus auf das Hören gelegt und der Interaktion kommt mitunter eine zentrale Bedeutung zu.

Auf den Ebenen von *Jazz als Material* und *Referenzpraxis Bigband* scheint eine Einbeziehung von Jazz unter bestimmten Bedingungen – etwa dem Vorhandensein passender Arrangements – ohne größere Schwierigkeiten möglich. Auf der

3 Die Namen der Lehrkräfte sind pseudonymisiert.

Ebene von *Jazz als Herangehensweise* zeigen sich hingegen deutliche Spannungsfelder und ein klarer Kontrast zu etablierten, stark notationsbasierten Formen der Bläserklassenarbeit. Jazz wird auf Ebene der Praktiken von den Interviewten als etwas fundamental Anderes dargestellt, als ein grundlegend anderer Zugang des Musizierens und Musicklernens. *Jazzassoziierte Praktiken* werden in auffällig ähnlichen Formulierungen als ein ‚anderer Weg‘ beschrieben, bei dem es „um etwas ganz anderes“ (Herr Gilbert) gehe. Vor diesem Hintergrund wurde die folgende Kernkategorie⁴ herausgearbeitet: *Jazzassoziierte Praktiken als das Andere in Bläserklassen*.

Dieses *Andere* wird von den interviewten Lehrkräften sehr positiv bewertet, zugleich jedoch von vielen als ein Weg wahrgenommen, der erhebliche Herausforderungen mit sich bringt. Einige beklagen die eigene Unsicherheit und das Fehlen methodischer Leitfäden, andere beschreiben die Erwartung, bei Konzerten möglichst gut geprobte Bläserklassenarrangements zu präsentieren, was zu einem Fokus auf das Einstudieren notierter Musik führe und mit dem Gefühl einhergehe, nicht genug Zeit für improvisatorische Zugänge zu haben. Eine solche Schwerpunktsetzung wird unter anderem beschrieben als „unsere Tradition“ (Frau Jahn) und als „vielleicht auch kulturell bedingt, typisch für uns“ (Herr Albrecht), wodurch ein Standort definiert wird, von dem aus *jazzassoziierte Praktiken als das Andere* wahrgenommen werden.

Als weitere Bedeutungszuschreibung konnte ich *Jazz als anspruchsvolle Kunstmusik* identifizieren. Herr Novak spricht etwa von „Jazz, der sich wirklich sehr tonal entwickelt“ und von „Jazz im Sinne von Miles Davis bis John Coltrane“. Mit der Komplexität, die mit dieser Bedeutungszuschreibung verbundenen wird, geht mitunter eine Scheu einher, Jazz im instrumentalen Anfangsunterricht, wie er in der Bläserklasse stattfindet, zu thematisieren. So sagt etwa Frau Döring, Jazz sei „eher schon für Fortgeschrittene“, und an anderer Stelle:

Jazz ist eher einer der komplexeren Musikstile oder einer der komplexesten überhaupt, wahrscheinlich. Und daher ist es klar, dass es im Anfangsunterricht oft nicht so stark Platz hat – wenn, dann eher noch Blues, weil es einfacher ist. Aber richtig Jazz ist schon echt schwer, finde ich.

Bei den Interviewten ist immer wieder das Bedürfnis erkennbar, improvisatorische Praktiken, wie sie mitunter in Bläserklassen stattfinden, von dem abzugrenzen, was als ‚echter Jazz‘ wahrgenommen wird: „Also das hat ja jetzt mit Improvisation, wie man sich das dann vorstellt im Jazz, natürlich noch überhaupt nichts zu tun.“ (Herr Escher)

Die befragten Lehrkräfte beziehen *jazzassoziierte Praktiken* in unterschiedlichem Ausmaß in ihren Unterricht ein und entwickeln verschiedene Strategien,

4 Als Kernkategorie wird das für den Untersuchungsbereich und die Fragestellungen zentrale Phänomen innerhalb der Daten bezeichnet (Corbin & Strauss, 2015, S. 188–189).

um mit dem Spannungsverhältnis zwischen einer Vorliebe und persönlichen Verbindung zu Jazz und der damit verbundenen befürwortenden Haltung gegenüber *jazzassoziierten Praktiken* einerseits und der Verortung dieser Praktiken als das *Andere* im Bläserklassenunterricht sowie ihrer Wahrnehmung von Jazz als komplex und anspruchsvoll andererseits umzugehen. Im Rahmen meiner Dissertation (Schunter, i. Vorb.) habe ich eine systematisierende Typologie ausgearbeitet, die diesbezüglich vier mögliche Ausrichtungen beschreibt, welche ich im Folgenden kurz skizziere.

Mitunter werden entsprechende Praktiken im Rahmen von Bläserklassenunterricht zum *Nebenschauplatz* (Typ I) erklärt, an andere Unterrichtskontexte delegiert und nur peripher einbezogen („wir legen da wirklich keinen Fokus drauf“, Herr Novak; „im Musikklassenbereich eher weniger, weil die halt auch erstmal anfangen“, Frau Döring). Oder sie werden mit *Selbstverständlichkeit* (Typ IV) als zentraler und von Beginn an regelmäßig praktizierter Unterrichtsinhalt angesehen, unter anderem einhergehend mit einer starken jazzbezogenen Identitätskonstruktion der Lehrperson („ich so als Jazzer“, Herr Gilbert) sowie mit einer Orientierung an sozialen Welten des Jazz und mit diesen verbundenen Wissensformen. Stärker zum Tragen kommt das oben beschriebene Spannungsfeld, wenn *jazzassoziierte Praktiken* im Bläserklassenunterricht primär als *Irritation* (Typ II) oder als *Anspruch* (Typ III) in Erscheinung treten. Während ein regelmäßiges Einbeziehen solcher Praktiken bei Typ II zwar gewünscht ist, wird es unter anderem vor dem Hintergrund eines wahrgenommenen Mangels an improvisationsdidaktischer Kompetenz und einer Orientierung an bläserklassenspezifisch objektiviertem Wissen⁵ als herausfordernd wahrgenommen („Ich habe ja ganz viele so Fortbildungen auch belegt und das ist unglaublich schwer mit der Improvisation“, Frau Albrecht) und nur peripher einbezogen. Bei Typ III kann der Modus des Einbeziehens als ambivalent beschrieben werden. Die entsprechenden Lehrkräfte formulieren den klaren *Anspruch, jazzassoziierte Praktiken* prominent in den Bläserklassenunterricht einzubeziehen, und fühlen sich durchaus souverän im Anleiten solcher Praktiken, gleichzeitig beschreiben sie das Bemühen um ein angemessenes Austarieren unterschiedlicher Anforderungen. So sagt etwa Herr Lippold:

Es ist nicht ganz einfach, dieses sehr durchstrukturierte Lehrsystem von „Essential Elements“, was ja bewusst auch in dieser Kleinschrittigkeit vorgeht, das dann zu verbinden dann eben mit so freien, improvisatorischen Elementen, ist eine Herausforderung. Da habe ich den Königsweg auch noch nicht gefunden.

5 Damit sind, in Rückgriff auf Konzepte der phänomenologischen Soziologie (Schütz & Luckmann, 2017), Wissensbestände gemeint, die innerhalb einer sozialen Welt der Bläserklassenarbeit anerkannt sind und zum Beispiel im Rahmen von Workshops, Lehrwerken und ähnlichem dezidiert für die Bläserklassenarbeit empfohlen und weitergegeben werden.

5. Diskussion

Dorn betrachtet instrumentale Musikklassen als einen der Bereiche, „in die Jazz vor allem in seiner prozessualen Form stärker integriert werden könnte“ (Dorn, 2018, S. 17). Er vertritt die Ansicht, „dass das identitätsbildende Moment des Jazzprozesses [...] in einer sinnvoll didaktisch reduzierten und vereinfachten Form beibehalten werden kann. Auch Schüler mit ihren meist begrenzten musikalisch-technischen Möglichkeiten sind potenziell in der Lage, Jazz zu spielen“ (Dorn, 2018, S. 19). Meine Daten zeigen, dass solche Ideen einer niederschweligen Jazzpraxis in der Schule nicht ohne weiteres mit der Bedeutungszuschreibung von *Jazz als anspruchsvoller Kunstmusik* vereinbar sind. In großer Übereinstimmung mit Aussagen der Interviewten positioniert Rauhe den Jazz in der Schule bereits in einer Publikation aus dem Jahr 1962:

Die Improvisationsmodelle [...] erheben nicht den Anspruch, echter Jazz zu sein, der ja von der aus dem Augenblick geborenen Improvisation lebt, sondern sind lediglich als Übungen gedacht, genau wie etwa die Kontrapunktaufgaben eines Kompositionsschülers, die ja auch nicht den Anspruch eines ausgereiften Meisterwerks erheben. (Rauhe, 1962, S. 101)

Auf Grundlage meiner Analyse muss ein in diesem Sinne expertiseorientierter Blickwinkel auf *jazzassoziierte Praktiken* an der Schule als potenzielles Hindernis gesehen werden. Die auffällige Abgrenzung von ‚echtem Jazz‘ durch die von mir interviewten Lehrkräfte könnte dabei vor dem Hintergrund jazzhistoriographisch aufgearbeiteter Narrative betrachtet werden, die Jazz als „an autonomous art of some substance“ erscheinen lassen, als „the culmination of a long process of maturation that has in its own way recapitulated the evolutionary progress of Western art“ (DeVeaux, 1991, S. 526) oder gar als „heroisch gerahmte künstlerische Praxis, die es individuell außergewöhnlich begabten (meist männlichen) Musikern ermöglicht, ihr herausragendes Talent zu entwickeln und zu entfalten“ (Dunkel, 2023, S. 26; siehe auch Whyton, 2010).

Des Weiteren konnte ich zeigen, dass *jazzassoziierte Praktiken* als das *Andere* in schulischer Bläserklassenarbeit von einer ‚eigentlichen‘ bzw. ‚normalen‘ Form des Musizierens und Musikhernens abgegrenzt werden. In Übereinstimmung mit der dargestellten Studienlage zum Improvisieren im schulischen Unterricht sowie diese fortführend, stellt sich das routinierte Einbeziehen *jazzassoziierten Praktiken* in die Bläserklassenpraxis vor dem Hintergrund meiner Ergebnisse als äußerst voraussetzungsreich dar – es bedarf eines starken persönlichen Anliegens und einer hohen improvisationsdidaktischen Kompetenz. Dort, wo diese Voraussetzungen ausreichend gegeben sind, wird Jazz entweder zum *selbstverständlichen* Inhalt von Bläserklassenunterricht und nimmt einen sehr großen Raum ein, mitunter ausgerichtet auf eine umfangreiche schulische Bigbandarbeit. Oder aber die Lehrkräfte versuchen einen persönlichen *Anspruch*, den sie

mit *Jazz als Herangehensweise* verbinden, mit anderen im komplexen Gefüge schulischer Bläserklassenarbeit vorhandenen Zielen konstant auszutariieren.

Anknüpfend ließe sich nun die Frage nach einfachen Zugängen zu *jazzassozierten Praktiken* stellen, die jenseits von Vorstellungen von *Jazz als anspruchsvoller Kunstmusik* realisierbar sind, und wie diese als selbstverständlicherer Teil schulischer Musikpraxis etabliert werden könnten. Black (2023) plädiert etwa für eine ‚Normalisierung‘ jazztypischer Praktiken als Bestandteil des regulären Musikunterrichts. Sie spricht von „normalizing‘ activities such as playing by ear“ (Black, 2023, S. 14). Meine Ergebnisse führen aber auch zur grundsätzlichen Frage nach der Rolle einer – wie auch immer gearteten – genrebezogenen Identitätskonstruktion der Lehrkraft im Rahmen von Musikklassen. Als ‚Identitäts-Vielfalts-Antinomie‘ lässt sich das Spannungsfeld beschreiben, das sich zwischen der von einigen Interviewten deutlich vertretenen Logik des „In-Empfang-Nehmens“ (Lessing, 2018, S. 44) in einer etablierten (etwa jazzorientierten) Musikpraxis, der sich die jeweilige Lehrkraft selbst zugehörig fühlt, einerseits und einem an Vielfalt orientierten allgemeinbildenden Musikunterricht andererseits aufspannt. Im Diskurs um das als äußerst heterogen, mehrdeutig (Göllner, 2017) und konzeptionell divergent (Heß, 2017) beschriebene Modell Bläserklasse sollte diese weitere Ebene zukünftig unbedingt mitgedacht werden.

Literatur

- Ahlers, M. & Klingmann, H. (2021). Doing Popkultur. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., überarb. Aufl., S. 226–235). Cornelsen.
- Black, P. (2023). Jazz and improvising: experiences, attitudes and beliefs of United Kingdom (UK) secondary school music teachers: listening for gender. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1084761>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten*. Die Blaue Eule.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Sage.
- DeVeaux, S. (1991). Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography. *Literature of Jazz Issue*, 25(3), 525–560. <https://doi.org/10.2307/3041812>
- Dorn, F. (2018). *Jazz als Prozess. Ästhetische und performative Dimensionen in musikpädagogischer Perspektive*. Georg Olms.
- Dunkel, M. (2023). Jazz und Identität. In Bundeszentrale für politische Bildung: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, 73(5–6), 26–31.
- Dunkel, M. & Oberhaus, L. (2017). Einleitung zum Band 1. In P. Huchzermeier (Hrsg.), *The Big Band Theory. Big Band-Arbeit und -Leitung an allgemeinbildenden Schulen als Praxisfeld von Musiklehrkräften* (S. 3–4). [Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg]. http://oops.uni-oldenburg.de/3190/1/maos_01_huchzermeier_2017.pdf

- Eckhardt, R. (1995). *Improvisation in der Musikdidaktik: Eine historiographische und systematische Untersuchung*. Wißner.
- Gallego Fernández, C. & Foletto, C. (2024). Pedagogía del jazz en educación primaria y secundaria: metodologías y enfoques desde una reflexión teórica. In D. Ortega-Sánchez & V. Onrubia-Martínez (Hrsg.), *Educación a través del conocimiento: Nuevas investigaciones e innovaciones* (S. 89–100). Octaedro.
- Gerhardt, B. (2022). Premiere: Jazz im Abitur. Filme, Materialien und Fortbildungen aus Baden-Württemberg. *musikunterricht aktuell*, 15, 14–16.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6(2).
- Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten: Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen*. Waxmann.
- Huchzermeier, P. (2017). *The Big Band Theory: Big Band-Arbeit und -Leitung an allgemeinbildenden Schulen als Praxisfeld von Musiklehrkräften* [Masterarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg]. http://oops.uni-oldenburg.de/3190/1/maos_01_huchzermeier_2017.pdf
- Johansen, G. G. (2021). *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation. A Study of the 'Improbases' Learning Centre*. Routledge.
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (2019). Expanding the space for improvisation pedagogy in music: An introduction. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Hrsg.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: A Transdisciplinary Approach* (S. 1–14). Routledge.
- Klingmann, H. (2015). *Groove – Kultur – Unterricht: Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Transcript.
- Lessing, W. (2018). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der IP. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 19–50). Schott.
- Musik und Unterricht (2022). *Musik und Unterricht. Das Praxismagazin für die Klassen 5 bis 13*, 149. Schwerpunkt: „Jazz“. <https://www.lugert-shop.de/de/sekundarstufe-iii/zeitschriften/musik-und-unterricht/musik-unterricht-149>
- musikunterricht aktuell (2022). *musikunterricht aktuell. Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht e.V.*, 15. Thema: All that Jazz. <https://www.bmu-musik.de/publikationen/magazin-musikunterricht-aktuell/>
- Parma, C. (2022). All that Jazz: Zur gesellschaftlichen und schulischen Relevanz des Jazz. *musikunterricht aktuell*, 15, 4–7.
- Rauhe, H. (1962). *Musikerziehung durch Jazz*. Mösel Verlag.
- Rolle, C. (2009). Jazz, Rock, Pop, Hip-Hop, Techno usw. – Populäre Musik im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 209–216). Cornelsen.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2., überarb. Aufl.). utb.
- Schunter, J. (i. Vorb.). *Jazz als das Andere in Bläserklassen. Eine qualitative Interviewstudie mit Lehrkräften*. Waxmann.

- Siedenburg, I. (2018a). Jazz für Kinder! Potentiale und Herausforderungen zwischen Improvisation und Groove. *Zeitschrift ästhetische Bildung (ZAeB)*, 10(1). http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Siedenburg_finfin.pdf
- Siedenburg, I. (2018b). Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender? Ergebnisse einer Pilotstudie. In I. Siedenburg & G. Harbig (Hrsg.), *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse: Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellem Klang* (S. 31–51). readbox publishing.
- Siedenburg, I. & Harbig, G. (Hrsg.). (2018). *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse: Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellem Klang*. readbox publishing.
- Stijnen, J., Nijs, L. & Van Petegem, P. (2024). Instrument teachers' practices, beliefs, and barriers regarding musical creativity: Exploring the creative process of interpretation. *International Journal of Music Education*, 42(3), 425–441. <https://doi.org/10.1177/02557614231175777>
- Terhag, J. (1994). Populäre Musik und Pädagogik. In J. Terhag (Hrsg.), *Populäre Musik und Pädagogik* (S. 8–12). Institut für Didaktik populärer Musik.
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer VS.
- Treß, J., Siljamäki, E., Schunter, J., MacGlone, U., Lage-Gómez, C. & Krämer, O. (2022). European Perspectives on Improvisation in Music Education. Five Empirical Studies at a Glance. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music Is What People Do – Perspectives on Music (Education) as a Praxis* (S. 125–138). Helbling.
- Viale, B. (2022). Welchen Stellenwert hat Jazzpädagogik innerhalb des wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskurses in Deutschland? Was ist mit diesem Diskurs gemeint – und warum ist diese Frage wichtig? In Deutsche Jazzunion e.V. (Hrsg.), *Jazzpilot*innen. Jazzvermittlung und Demokratieförderung* (S. 14–17). https://deutsche-jazzunion.de/wp-content/uploads/2025/04/JPDokumentation_online_final.pdf
- West, C. (2015). What research reveals about school jazz education. *Update: Applications of research in music education*, 33(2), 34–40.
- Whyton, T. (2010). *Jazz Icons: Heroes, Myths and the Jazz Tradition*. Cambridge University Press.
- Wieneke, J. (2020). Perceptions of collaboration in Austrian whole class ensembles – A qualitative study of four music teachers. In D. Treacy, A. Ehrlich & C. Gluschkankof (Hrsg.), *The Finnish Journal of Music Education*, 23(1–2), 43–57.
- Williams, D. E. (2021). A Selective survey of jazz materials for the elementary general music classroom. *Jazz Education in Research and Practice*, 2(1), 194–210. <https://doi.org/10.2979/jazzeducrese.2.1.15>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Julian Schunter

julian.schunter@gmpu.ac.at

<https://orcid.org/0009-0004-5919-4062>