

Schriftenreihe

MAOS

MUSIKPÄDAGOGISCHE ARBEITEN
OLDENBURGER STUDIERENDER

herausgegeben von Mario Dunkel & Lars Oberhaus

Band 1

The Big Band Theory

Big Band-Arbeit und -Leitung an allgemeinbildenden Schulen

als Praxisfeld von Musiklehrkräften

Philipp Huchzermeier

In Zusammenarbeit mit



Kontaktadresse: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de

Vorwort zur Schriftenreihe

Die vorliegende Schriftenreihe zielt darauf ab, herausragende (Abschluss-)Arbeiten, die an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Bereich Musikpädagogik (Bachelor of Arts & Master of Education) verfasst wurden, zu bündeln und als kostenloses Downloadmaterial einer größeren Leserschaft zur Verfügung zu stellen.

Insbesondere in studentischen Abschlussarbeiten finden sich häufig neue und ungewohnte Perspektiven, die aktuellen musikpädagogischen Diskursen wichtige Impulse liefern und neue Themenfelder eröffnen. Der ‚studentische Gestus‘ der Abschlussarbeiten soll daher bewusst aufrechterhalten und nicht durch Neuformulierungen oder umfassende Ergänzungen seitens der Herausgeber verändert werden. Dabei sind die vorliegenden Beiträge stets auf hohem Niveau und berücksichtigen den aktuellen Stand der Forschung.

Die thematische Breite der einzelnen Arbeiten umfasst Beiträge der wissenschaftlichen Musikpädagogik und berücksichtigt dabei historische als auch systematische und empirische Ansätze. In ihrer Kompaktheit richten sich die einzelnen Bände dieser Reihe nicht nur an Forschende und Studierende der Musikpädagogik, sondern auch an alle musikpädagogisch aktiven Menschen – dazu gehören Musiklehrer/innen an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen, Referendar/innen im Fach Musik, sowie Instrumentalpädagog/innen. Dementsprechend versucht die Reihe neben ihrem Beitrag zu musikpädagogischer Forschung und Lehre eine Brücke zwischen Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Musikpädagogik zu schlagen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Studierenden, die ihre Arbeit im Rahmen dieser Schriftenreihe (kostenlos) zur Verfügung gestellt haben und somit das Bestehen der Schriftenreihe gewährleisten!



Lars Oberhaus

Universität Oldenburg, Professoren für Musikpädagogik



Mario Dunkel

Einleitung zum Band 1

Big Band-Musik ist spätestens seit der Nachkriegszeit essenzieller Bestandteil musikalischer Praktiken im deutschsprachigen Kulturraum. Big Bands finden sich in Form von Musik-AGs an Schulen und dienen ähnlich wie andere Ensembles (Chor oder Orchester) dazu, musikpraktische Erfahrungen zu ermöglichen und die Schule bei verschiedenen Anlässen zu repräsentieren. Vor diesem Hintergrund ist auffallend, dass zu diesem Themenfeld weder fachdidaktische Literatur noch konkrete Forschungsergebnisse vorliegen. Dies scheint umso erstaunlicher, da Modelle des Klassenmusizierens und des erweiterten Musikunterrichts, v.a. Bläserklassen, boomen und der Stellenwert der Musikpraxis an Schulen deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Unklar erscheint v.a., wie mit Big Bands in schulischen Kontexten gearbeitet wird und welche Methoden der Erarbeitung die Musiklehrenden anwenden.

Mit dem Thema Big Band-Leitung rückt zweitens ein weiteres Themenfeld in den Fokus, das in der aktuellen Musikpädagogik keinen nennenswerten Stellenwert (mehr) besitzt: Jazz-Didaktik. Sofern die Musikdidaktik sich mit populärer Musik und deren Vermittlung auseinandersetzt, gilt es insbesondere die Formen des Jazz sowie seiner besonderen didaktischen Potenziale (Improvisation) mit zu berücksichtigen.

Die hier veröffentlichte Abschlussarbeit von Philipp Huchzermeier greift beide Forschungsdefizite auf und setzt sich umfassend mit dem Stellenwert von Big Band-Arbeit an allgemeinbildenden Schulen auseinander. Im Zentrum stehen dabei Strategien, die Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band verwenden. Diese überaus komplexen Anforderungen, die sich durch das grundsätzliche Konzept einer Big Band ergeben, werden in der Lehrerbildung nur an wenigen deutschen Universitäten oder Hochschulen gelehrt. Auch aus internationaler Perspektive sind praxisorientierte Lehrbücher, die zur individuellen Vorbereitung dienen, eine Seltenheit.

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst ein Überblick über diese Praxisbücher zur Big Band-Didaktik gegeben. Anschließend erfolgen Darstellungen zur Entwicklung der Big Band, zum Aufbau, zur Zusammensetzung und zu spezifisch musikalischen Aspekten. Im Mittelpunkt der Arbeit steht eine qualitativ-empirische Studie, die sich in Form von Leitfadeninterviews mit sechs Lehrkräften (vier Musiklehrende und zwei professionelle Big Band-Leiter) mit organisatorischen und musikalischen Anforderungen der Leitung einer Schüler/innen-Big Band auseinandersetzt. Explizit hervorgehoben werden muss die differenzierte Erhebung und Auswertung der Daten in Form einer Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel 2010 sowie Kuckartz 2014. Hierzu gehören der permanente Differenzierungsprozess in der Kodierung des Datenmaterials sowie das durchdachte Kategoriensystem von drei Ebenen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass umfassende Fähigkeiten von Leitenden verlangt werden, die das analytische Hören, das theoretische Wissen und die methodische Vielfalt betreffen. Aus methodisch-didaktischer Sicht erhält das „Vormachen-Nachmachen“, besonders in Form des Sprechens, einen wichtigen Stellenwert. Hierzu gehören die Isolation spieltechnischer Probleme bei der Vermittlung von Artikulation und Phrasierung, beim Einüben rhythmisch schwieriger Stellen und bei der Vermittlung von Swing als rhythmisches Konzept. Darüber hinaus stellt der vorliegende Band heraus, inwiefern Big Band-Didaktik Aspekte der musikalischen Inklusion aufgreift. So stehen laut Huchzermeier „kollektive Aspekte“ im Vordergrund der musikdidaktischen Arbeit mit Big Bands. Aufgrund ihrer weitreichenden Überlappungen mit aktuellen Herausforderungen der Musikpädagogik sollten sich die hier dargestellten Methoden der Big Band-Didaktik nicht auf die Arbeit mit Big Bands beschränken. Ihr Mehrwert liegt vielmehr darin, dass sie sich auf andere musikpädagogische Felder übertragen lassen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur Schriftenreihe.....	2
Einleitung zum Band 1.....	3
Inhaltsverzeichnis.....	5
Einleitung	8
I Theoretischer Teil.....	11
1. Bestandsaufnahme zur Big Band-Leitungsliteratur	11
2. Aufbau und Funktion einer Big Band	17
2.1. Die Trompeten-Section	18
2.2. Die Posaunen-Section.....	19
2.3. Die Saxophon-Section	20
2.4. Die Rhythm-Section.....	21
2.5. Aufstellungen.....	21
3. „It Don’t Mean a Thing If It Ain’t Got That Swing“ – Musikalische Elemente und Schwierigkeiten in der Big Band-Musik.....	24
3.1. Beat und Timing	24
3.2. Swing.....	25
3.3. Artikulation und Phrasierung.....	26
Artikulation	26
Phrasierung	26
II Empirischer Teil – Befragung von Lehrkräften zur Leitung einer Schüler-Big Band.....	28
1. Forschungsvorhaben und Zielsetzung	28
2. Methodisches Vorgehen	29
2.1. Beschreibung der Erhebungsmethode	29
2.2. Beschreibung der Untersuchungsgruppe	29
2.3. Beschreibung der Auswertungsmethode.....	30
2.4. Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	31
Festlegung des Materials	31
Analyse der Entstehungssituation	31
Formale Charakteristika des Materials	32

2.5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung	32
2.6. Bestimmung der Analysetechnik.....	33
2.7. Beschreibung der Analyseschritte	34
Phase 1	34
Phase 2	34
Phase 3	35
Phase 4	36
Phase 5	36
Phase 6	36
Phase 7	37
3. Ergebnisdarstellung	38
3.1. Das Kategoriensystem	38
3.2. Ebene 1: Ausgangsposition und Zielsetzung	41
Pädagogische Ausgangsposition	41
Musikalische Ausgangsposition	42
Ziele der Big Band-Arbeit	43
Musikalische Schwerpunktsetzung	45
3.3. Ebene 2: Organisatorische Strategien.....	46
Zeitliche und räumliche Organisation	46
Fortbestand der Big Band	48
Konzerte	50
3.4. Ebene 3: Leitungs- und Planungsstrategien.....	51
Besetzung	51
Heterogenität	55
Probenatmosphäre	57
Probenstruktur	57
Neue Stücke einproben	59
Spieltechnische Schwierigkeiten	61
Musikalische/Gestalterische Schwierigkeiten	64
Improvisation	70
Dirigat	72

Arrangement	75
Band Setting	76
4. Fazit... ..	79
Literaturverzeichnis.....	85
Internetquellen.....	87
Abbildungsverzeichnis.....	88
Anhang I: Interviews	89
Anhang II: Auswertung.....	155

Einleitung

„Jazz is not dead, it just smells funny“ (Frank Zappa; zit. nach Gioia 2011 S. 332). Diese Worte des Künstlers Frank Zappa scheinen die Situation des Jazz in Deutschland und im deutschen Bildungssystem treffend zu beschreiben. Die Betrachtung der Absatzzahlen für das Genre vermittelt mit 1,6% das ernüchternde Gefühl, als habe die Musik keine nennenswerte Bedeutung innerhalb unserer Gesellschaft (Deutsches Musikinformationszentrum 2014). Auch ein Blick auf das Bildungssystem scheint diesen Eindruck zu bestätigen. Jazzmusik als Grundlage der populären Musik wird zwar an Schulen thematisiert, Abiturthemen hierzu werden jedoch nur selten gestellt. In Niedersachsen konnten Abiturienten¹ beispielsweise lediglich einen Themenvorschlag im Bereich der afroamerikanischen Musikkultur auswählen, während sich die übrigen Themen vorwiegend mit der Musik des europäischen Abendlandes befassten (Niedersächsisches Kultusministerium 2006).

Trotz dieser prekär anmutenden Situation ist Jazz-Musik aus praktischer Sicht innerhalb des deutschen Bildungssystems „not dead“, was sich besonders durch die zahlreichen Big Bands zeigt, die seit vielen Jahren ein fest etabliertes Element an deutschen Schulen sind.² Im Rahmen der aufstrebenden, praktisch orientierten Konzepte wie *Bläserklassen* oder *Orchesterklassen*, könnte den Big Bands eine völlig neue Bedeutung zukommen, die im Diskurs der Musikpädagogik bisher eher wenig Beachtung findet. In den Diskussionen um Bläserklassenkonzepte stellt sich häufig die Frage der Nachhaltigkeit, da die Konzepte in der Regel nicht die ganze schulische Laufbahn umfassen. Hier bieten Schüler-Big Bands im Format eines AG-Angebots gute Anschlussmöglichkeiten, da sie viele Aufgaben erfüllen. In der Big Band findet beispielsweise eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern³ Platz und es sind zahlreiche Instrumentengruppen vertreten – auch solche, die in manchen Bläserklassenkonzepten nicht einbezogen sind, wie die Instrumente der Rhythmusgruppe. Dieser Vorteil kann jedoch auch gleichzeitig ein Nachteil im Hinblick auf die Big Band-Arbeit sein, wenn an Schulen beispielsweise kein musikalisch umfassendes Angebot durch Musikprofilklassen angeboten wird, das den Fortbestand an Instrumentalisten sicherstellt. Es gibt jedoch weitere Gründe, warum sich eine Big Band auch an solchen Schulen lohnt, denn die Musik ist stark *groove*-orientiert und kann Arrangements populärer Stücke beinhalten, wodurch die Lebenswelt der SuS auf motivierende Weise direkt einbezogen wird. Die SuS werden durch die komplexen musikalischen

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

² Allein in der Stadt Oldenburg gibt es vier Schüler-Big Bands, eine Musikschul-Big Band und eine Universitäts-Big Band.

³ Im Folgenden abgekürzt durch SuS.

Strukturen musikalisch gefordert und können solistisch tätig werden. Und zu guter Letzt bleibt zu erwähnen, dass in einer Big Band soziales Lernen umfassend unterstützt wird.

Lehrkräften, die jedoch keine Erfahrungen im Bereich der Big Band-Arbeit haben und planen, eine Band aufzubauen oder eine bestehende zu leiten, dürfte auffallen, dass sich eine intensive Beschäftigung mit dem Thema sowohl praktisch als auch theoretisch als schwierig gestaltet. In der Lehramtsausbildung wird die Leitung von Big Bands nur an wenigen deutschen Universitäten oder Hochschulen gelehrt.⁴ Der Fokus liegt klar auf der Leitung klassischer Ensembles. Deutschlandweit gibt es zwar mittlerweile einige regelmäßig stattfindende Angebote zu praktischen Big Band-Leiterfortbildungen, in denen professionelle Big Band-Leiter die Leitungsaspekte erklären, eine flächendeckende Verbreitung ist bislang jedoch ausgeblieben. Dabei könnten die Leitungselemente auch an anderer Stelle genutzt werden, da die Instrumentengruppen der Blechbläser, Holzbläser und Rhythmusgruppe zugleich in anderen Ensembles im Schulalltag vorkommen.⁵

Noch schwieriger als die Teilnahme an Praxiskursen gestaltet sich eine theoretische Beschäftigung mit dem Thema. Das Leiten einer Schüler-Big Band stellt überaus komplexe Anforderungen an eine Lehrkraft, die sich durch das grundsätzliche Konzept einer Big Band ergeben. Der Umgang mit diesen Anforderungen bleibt jedoch in der deutschen Forschung bislang völlig unbeachtet. Auch international lassen sich keine wissenschaftlichen Untersuchungen finden. Praxisorientierte Lehrbücher stellen international ebenfalls eine Seltenheit dar. Lediglich drei deutsche Autoren, Werner Sostmann, Helmut Schäfer und Joe Viera, widmen sich dem Thema in zwei Werken.

Aufgrund dieses Mangels an Fachliteratur wird daher in der vorliegenden Arbeit der Blick auf die konkreten Tätigkeiten von Lehrkräften bei der Leitung von Schüler-Big Bands gerichtet. Die Big Band-Arbeit verlangt auf Grund der umfassenden Anforderungen gezielte Strategien, um das Ensemble erfolgreich leiten zu können. Diese Strategien gilt es näher zu betrachten. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, welche Strategien Lehrkräfte beim Leiten einer Schüler-Big Band verwenden. Die offene Formulierung ist dabei gezielt gewählt worden, da ein möglichst breiter Bereich des Leitens betrachtet werden soll. Ferner findet eine Unterteilung der Frage-

⁴ Da keine umfassende Übersicht zu den Studieninhalten an den Universitäten und Musikhochschulen existiert, kann nicht genau gesagt werden, wo die Leitung von Jazz Ensembles im Rahmen der Schulmusikausbildung gelehrt wird. Big Band- und Jazz-Ensemble-Leitung wird jedoch allgemein an der Universität Oldenburg, der HfK Bremen, der HMTMH Hannover, der UdK Berlin und der Musikhochschule Stuttgart gelehrt.

⁵ Hier sind beispielsweise die sehr gut strukturierten Leiterfortbildungen der Landesmusikakademie Niedersachsen, des Landesmusikrats Hessen, des deutschen Musikrats und des Bayrischen Musikrats zu nennen.

stellung auf drei Ebenen statt. Erstens wird untersucht, was der Auswahl von Strategien und der gesamten Arbeit zugrunde liegt: die Grundeinstellung und Voraussetzungen der Lehrkräfte. Denn die persönliche Zielsetzung und pädagogische Einstellung wirkt sich auf die Auswahl von Strategien aus. Zweitens werden Strategien untersucht, die sich auf organisatorische Aspekte beziehen und drittens werden die Leitungs- und Planungsstrategien hinsichtlich der musikalischen Anforderungen untersucht.

Da die Materiallage in diesem Themenbereich sehr dünn ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine qualitative Studie durchgeführt, deren Ergebnisse präsentiert werden. Zunächst werden jedoch im ersten Teil einige allgemeine Aspekte zum Untersuchungsgegenstand, der Big Band und der Big Band-Arbeit, behandelt. Da Forschungsergebnisse bisher nicht existieren, wird anstelle des Forschungsstands zunächst ein Überblick über den Inhalt und die Schwerpunktsetzung der existierenden Praxisbücher gegeben. Darauf folgt die Skizzierung des Untersuchungsgegenstands. Die Entwicklung der Big Band, ihr Aufbau, ihre Zusammensetzung und ihre musikalischen Aspekte sind die Themenschwerpunkte dieses Abschnitts. Dabei sind die Darstellungen problemorientiert hinsichtlich der Situation in Schulen, um aufzuzeigen, woraus sich die hohen Anforderungen beim Leiten für die Lehrkräfte ergeben. Schließlich wird im zweiten Teil der Arbeit die Studie im Mittelpunkt stehen. Hier werden die Durchführung und die Ergebnisse ausgiebig thematisiert. Abschließend sollen in einem Fazit die zentralen Ergebnisse zusammengefasst werden und in einen Ausblick münden.

I Theoretischer Teil

1. Bestandsaufnahme zur Big Band-Leitungsliteratur

Die Suche nach Literatur, die sich mit dem Leiten von Big Bands auseinandersetzt, gestaltet sich insgesamt sehr schwierig. Lediglich zwei Werke deutscher Autoren widmen sich dem Thema, die jedoch eine Seltenheit in den Bibliotheken darstellen – allerdings sind die Werke seit jüngster Zeit wieder online zu erwerben. Noch schwieriger ist es, die amerikanische Literatur zu diesem Thema ausfindig zu machen. Die im Folgenden vorgestellten Werke sind teilweise nur in den USA einzusehen oder zu erwerben. Lediglich das Buch des schwedischen Band-Leaders und Trompeters Mats Holmquist *The General Method. A New Methodology for a Tighter Big Band* (Holmquist 2013) kann problemlos in Deutschland bezogen werden. An dieser Stelle wird deutlich, wie schwierig sich für interessierte Lehrkräfte eine Beschäftigung mit dem Thema gestaltet.

Das ältere der beiden deutschen Bücher wurde 1988 von Werner Sostmann und Helmut Schäfer verfasst und trägt den Titel *Die Schüler-Big Band. Ein Leitfaden für die Praxis* (Sostmann & Schäfer 1988). Das Werk umfasst 170 Seiten und verfolgt ein interessantes Konzept, wobei es wie eine Mischung aus Handbuch und Theorie- und Arrangierbuch gleichermaßen wirkt. Grundsätzlich gehen die Autoren davon aus, dass der Leiter einer Schüler-Big Band gleichzeitig Stücke arrangiert.

In einem ersten Teil geben Sostmann und Schäfer eine kurze allgemeine Abhandlung zur Organisation, worauf eine detaillierte Vorstellung der einzelnen Instrumente folgt. Neben den Eigenschaften wie *range* und Stimmung, werden auch die Funktion in der Band und die Spieltechnik thematisiert. Der zweite Teil ist das Kernstück des Werks. Hier werden entlang zweier Beispiele musiktheoretische Aspekte, Arrangier-techniken und musikalische Gestaltungsmittel erläutert. Aus diesem Vorgehen ergeben sich sowohl Vorteile als auch Nachteile. Besonders positiv wirkt sich aus, dass durch die exemplarische Arbeit der direkte Bezug zur Musik und zur Praxis gegeben ist. Problematisch ist jedoch, dass sich die Themen überschneiden und unorganisiert wirken. Zudem sind nur wenige strategisch nützliche Tipps für die Probenarbeit zu finden. Das Buch beinhaltet beispielsweise keine Informationen über die Aufstellung einer Big Band. Außerdem ist das Werk besonders in Bezug auf technische und organisatorische Aspekte an einigen Stellen nicht mehr zeitgemäß.

Joe Vieras *Die Big Band in der Schule. Aufbau, Praxis, Tipps* (Viera 1995) ist grundlegend anders konzipiert. Mit 35 Seiten handelt es sich um ein überaus überschaubares Werk. Die Schwerpunkte liegen hier wesentlich stärker auf dem Aspekt des Leitens. Viera verzichtet auf eine Vorstellung der Instrumente und setzt Kenntnisse darüber voraus. Er konzentriert sich in knapper Form auf die wesentlichen Elemente, die

innerhalb der Big Band-Arbeit von Bedeutung sind, und geht dabei problemorientiert im Hinblick auf die Schulsituation vor. Seine Themenschwerpunkte liegen beim Leiten, bei der Besetzung, der Repertoireauswahl, der Aufstellung, den Probenstrategien und der problemzentrierten Darstellung der musikalischen Elemente. Die Ausführungen sind dabei sehr knapp gehalten, beinhalten aber einige interessante Tipps aus der Praxis. Der Autor stellt zudem hilfreiche organisatorische Strategien vor wie beispielsweise das *Band in a Band*-Konzept, in dem die Rhythmusgruppe einige Songs als Combo darbietet, um das Programm auszubauen, die Band zu entlasten und die Rhythmusgruppe zu motivieren. Im Anhang des Buchs findet sich ein nützliches Verzeichnis zum Erwerb von Arrangements, dessen Aktualität jedoch nicht mehr gegeben sein dürfte, da das Werk bereits 1995 erschienen ist.

In der amerikanischen Literatur ist John Berrys 1990 erschienenes *The Jazz Ensemble Director's Handbook* (Berry 1990) ein Standardwerk der Big Band-Leitungsliteratur. Es handelt sich eher um ein ‚How to‘-Lehrbuch, das typisch für die amerikanische Jazzvermittlung ist, als um ein klassisches Handbuch. Der Inhalt ist sehr umfassend gestaltet und konzentriert sich problemorientiert auf die Leitung einer Schüler-Big Band. Aspekte des Arrangierens, wie bei Sostmann und Schäfer, werden nicht betrachtet. Die grundsätzliche Struktur ähnelt der von Viera, wobei die Inhalte deutlich ausführlicher behandelt werden. Dabei ist das Buch praxisorientiert in Hinblick auf die Situation an Schulen. Hilfreich ist beispielsweise eine detaillierte Beschäftigung mit Über- bzw. Unterbesetzungen und entsprechenden Ersatzmöglichkeiten für die jeweiligen Instrumente. Eine knappe Abhandlung jeder Section gibt Aufschluss über deren Funktion und Zusammensetzung, was in den beiden deutschen Werken deutlich zu kurz kommt. Das Buch enthält neben den Basistexten zahlreiche „Insider-tips“ und „Special Reports“.⁶

Das Hören als Methode stellt den Mittelpunkt von Berrys Konzept dar. Hören ist seiner Meinung nach die erfolgreichste Methode, um eine Big Band zu verbessern. Die SuS müssen demnach reflektierendes Hören erlernen (Vgl. Berry 1990, Kap. 14, S. 1). Hierbei werden drei große Bereiche umfasst: Das Hören und Vergleichen von Originalaufnahmen und dem Selbstgespielten, das Aufnehmen und Hören von Proben und das Aufnehmen und Hören von Konzerten. Aufnehmen und Hören wird als effektive Strategie für Schüler und Lehrer gleichermaßen betrachtet. Dieser Bereich wird von den deutschen Autoren nur am Rande thematisiert.

Berry stellt in seinem Werk diverse Strategien zum Lösen von musikalischen Problemen der SuS vor, wie beispielsweise das Konzept des *subdividing*, in dem schwierige

⁶ *Special Reports* sind ausführliche Exkurse zu einem bestimmten Thema innerhalb eines Kapitels.

Rhythmen gedanklich auf die kleinste rhythmische Ebene unterteilt werden.⁷ An der Stelle, an der Berry über organisatorische Strategien schreibt, sind besonders seine Tipps zum Aufbau einer Big Band an einer Schule und zur Planung von Konzerten interessant, wobei immer der Bezug zum amerikanischen Schulsystem berücksichtigt werden muss. Insgesamt lässt Berry im Gegensatz zu den beiden deutschen Werken fast keine Bereiche des Leitens offen.

Neben Berry ist Richard Lawns 1995 erschienenes Buch *The Jazz Ensemble Director's Manual* (Lwan 1995), dem eine Audio CD mit Klangbeispielen beiliegt, eines der Standardwerke in den USA. Dabei hebt es sich am meisten von den bisher vorgestellten ab. Es handelt sich ebenfalls um ein ‚How to‘-Konzept, wobei die Schwerpunktsetzung zwischen organisatorischen Aspekten, instrumentalpädagogischen Übungen und Strategien zum Leiten variiert. In dem Werk wird an vielen Stellen ein intensives Leistungsdenken deutlich, in dessen Zuge die Selektion schwächerer SuS durch umfassende Aufnahmeprüfungen thematisiert wird. Bereits hierdurch grenzt sich das Buch aus pädagogischer Sicht von den bisher vorgestellten ab. Lawn versucht dem Big Band-Leiter Möglichkeiten aufzuzeigen, um als Instrumentallehrer tätig werden zu können und stellt beispielsweise Übungen vor, mit denen Saxophonisten im Rahmen der Big Band-Arbeit das Flötespielen erlernen sollen, da in machen professionellen Arrangements von den Saxophonen verlangt wird, beide Instrumente zu beherrschen. Bereits hier zeigt sich, dass Lawns Ansatz eher leistungsorientiert ist.

Andererseits beinhaltet das Buch sehr nützliche Aspekte. Hilfreich sind beispielsweise die detaillierten Beschreibungen zu den verschiedenen Aufstellungsmöglichkeiten einer Big Band. Zudem ist Lawn der einzige Autor, der dem Dirigat ein Kapitel widmet, indem er die Rolle des Leiters im Sinne des Dirigenten diskutiert. Er stellt dabei heraus, dass ein Dirigat eigentlich nicht nötig sei, jedoch an manchen Stellen hilfreich, was besonders zusammengesetzte Taktarten betrifft (Vgl. Lawn 1995, S. 28-30). Der thematische Schwerpunkt aus musikalischer Sicht richtet sich auf die Artikulation und Phrasierung. Hier gibt er zahlreiche Informationen und Strategien wie die spezielle Jazz-Phrasierung durch Übungen in einer Band trainiert werden kann.

Insgesamt handelt es sich um ein Werk, das zielorientiert ist und viele Übungen und Materialien bereithält, dessen pädagogische Ausgangssituation jedoch sehr fragwürdig erscheint. Zudem wirkt der Inhalt wie ein Potpourri von Aspekten der Big Band-Arbeit, dessen thematische Struktur sich dem Leser nicht offenbart.

⁷ Beim *subdividing* wird ein 4/4 Takt beispielweise nicht auf der Ebene von Viertelnoten betrachtet, sondern auf der Ebene, die gleichzeitig die kleinste Ebene der Rhythmen des entsprechenden Takes ist. Sind beispielsweise Rhythmen mit Sechzehntelnoten in einem Takt vorhanden, wird der Takt eher in Sechzehntel Noten als in Viertel unterteilt. Die Unterteilung auf der kleinstmöglichen rhythmischen Ebene, kann gleichzeitig das Feeling eines Grooves verdeutlichen wie beispielsweise binäre oder ternäre Achtel.

Zur aktuelleren Literatur zählt das *Werk Jazz Pedagogy. The Jazz Educator's Handbook and Resource Guide* (Dunscomb & Hill 2003), das 2003 von Richard Dunscomb und Willie L. Hill, Jr. verfasst wurde. Hierbei handelt es sich um ein Handbuch im klassischen Sinne, das sich nicht allein auf die Big Band-Arbeit beschränkt, sondern sich generell der Vermittlung von Jazz an amerikanischen Schulen widmet. Das Handbuch ist ein gut strukturiertes Nachschlagewerk, das kompakte Informationen zu vielen Aspekten der Jazz-Vermittlung bereithält. Besonders interessant ist jedoch, dass das Buch eine DVD beinhaltet, auf der Leitungsstrategien anhand von Schüler-Big Band-Proben veranschaulicht werden. Dabei wird eine Differenzierung vorgenommen, indem eine Probe einer Middle-School-Band und die einer High-School-Band präsentiert werden. Die Darstellung von praktischen Elementen auf der Video Ebene bietet hierbei enorme Vorteile, da sich bei der theoretischen Beschäftigung mit dem Leiten häufig die Problematik ergibt, dass das Essenzielle, die Musik, zu kurz kommt. Erst durch Beispiele werden Komplexität und Probleme deutlich, die sich beim Leiten einer Big Band ergeben. Das Videomaterial schöpft dabei jedoch nicht seine Möglichkeiten aus. Da offensichtlich ist, dass die Schüler-Big Bands die Songs bereits beherrschen, wirken die Situationen gestellt. Außerdem werden keine Situationen präsentiert, in denen Strategien zum Lösen von gravierenden Problemen gefragt sind, wie beispielsweise bei schwierigen rhythmischen Stellen.

Das neueste Werk zum Leiten von Big Bands *A Director's Guide to the Jazz Ensemble* (Davis 2014), das 2014 von John S. Davis verfasst wurde, lehnt sich vom Aufbau her stark an Berry an, behandelt jedoch verschiedene Aspekte nur sehr oberflächlich. Das Hauptaugenmerk liegt bei der Vorstellung einzelner Instrumente, ihrer Funktion in der Big Band und der Beschreibung ihrer Spielweise. Im Vergleich zu Sostmann und Schäfers Abhandlung, die eine allgemeine Instrumentenkunde beabsichtigen, konzentriert sich Davis ausgiebig auf die technische Beschaffenheit der Instrumente hinsichtlich eines guten Big Band-Sounds. Er gibt besonders bei den Blasinstrumenten Tipps, welche verschiedenen Modelle, Ausführungen und Mundstücke verwendet werden sollten. Dabei entsteht nicht selten der Eindruck, der gelegentlich auch bei Berry aufkommt, als habe Davis einen gut bezahlten Werbevertrag bestimmter Instrumentenhersteller unterschrieben. Trotzdem finden sich sehr hilfreiche Informationen zu der Funktionsweise und den einzelnen Aufgaben der verschiedenen Sections. Im Hinblick auf Strategien zum Leiten einer Big Band werden am Ende des Buches ein paar oberflächliche Tipps gegeben, deren Informationsgehalt im Vergleich zu den anderen Autoren gering ist. Interessant ist jedoch, dass auch Davis das Hören in verschiedenen Facetten als einen der wichtigsten Faktoren der Big Band-Arbeit beschreibt.

Die bisher vorgestellten Werke haben eines gemeinsam: Sie wirken wie eine Mischung aus Nachschlagewerk und Fundgrube für praktische Tipps. Das einzige Buch,

das sich deutlich davon abhebt und ein komplettes Konzept beschreibt, ist das 2013 erschienene Buch *The General Method. A New Methodology for a Tighter Big Band* (Holmquist 2013) des schwedischen Trompeters Mats Holmquist. Das Werk setzt Kenntnisse über die einzelnen Instrumente voraus und konzentriert sich allein auf Strategien und Methoden zum Leiten einer Big Band. Der Autor spricht mit seinem Konzept zwar professionelle und semiprofessionelle Bands an, doch seine Darstellung beinhaltet Informationen, die von wesentlicher Bedeutung für die Schüler-Big Band-Arbeit sind.

Im ersten Teil analysiert Holmquist sehr feingliedrig die musikalischen Probleme, die sich in der Big Band-Arbeit durch das musikalische Material und durch die Musiker ergeben. Er bezieht sich auf Aspekte, die eng miteinander verbunden sind wie das *Timing*, die *Phrasierung*, die *Artikulation* und die *Dynamik*. Im Anschluss stellt er schließlich seine *general method* vor, die den Fokus auf musikalische Aspekte richtet. Seiner Meinung nach wird in den Proben vieler Bands die Konzentration nach dem folgenden Schema gefordert (Holmquist 2013, S. 37):

1. Play all the notes correctly
2. Timing
3. Dynamics
4. Phrasierung

Die *general method* besteht nun darin, dass sich die Konzentration verlagert:

1. Timing
2. Phrasierung
3. Dynamics
4. Play all the notes correctly

Nach der Vorstellung dieses Prinzips erörtert Holmquist sehr detailliert den Aufbau von Proben generell und das methodische Vorgehen bei der Erarbeitung eines Songs. Dabei beinhaltet das Werk viele kleine musikalische, methodische, pädagogische und psychologische Aspekte der Probenarbeit im Hinblick auf die Lösung konkreter Probleme. Die Bedeutung von Aspekten wie dem langen Einzählen, um ein stabiles Tempo zu etablieren und dem Singen schwieriger Rhythmen, als Strategie zur Bewältigung von Schwierigkeiten, werden hier unter anderem hervorgehoben. Auch andere Autoren wie Berry und Lawn geben solche hilfreichen Tipps, doch bei Holmquist geschieht es in einer logischen Anordnung innerhalb eines Konzeptes. Neben den zahlreichen musikalischen Strategien enthält das Buch auch einige organisatorische, die beispielsweise die Planung von Konzerten betreffen.

Bei der Betrachtung aller Werke fällt resümierend auf, dass eine starke Betonung auf der Vorstellung der Instrumente und des musikalischen Materials liegt. Dies ist eine logische Konsequenz, da ein Leiter unbedingt über diese rudimentären Informationen verfügen muss. Allerdings geht der Gehalt der Bücher, wie oben beschrieben, in manchen Fällen nicht über die Darstellung von Fakten heraus. Insgesamt ist in der amerikanischen Literatur die Betonung des Hörens von originalen oder eigenen Aufnahmen als methodischer Grundsatz wesentlich ausgeprägter als in deutschen Werken. Den größten Praxisbezug im Hinblick auf Leitungsstrategien weisen Vieras, Berrys und Holmquists Abhandlungen auf, wobei sich die Strukturen und Schwerpunktsetzungen stark unterscheiden. Es ist jedoch sehr erstaunlich, dass ein Werk, das grundsätzlich nicht für die Arbeit mit einer Schüler-Big Band konzipiert ist, die konkreteste, theoretische Beschäftigung mit dem Leiten ermöglicht. Lediglich Holmquist gelingt es, adäquat Probleme zu analysieren und konkrete Lösungsstrategien vorzustellen, auch wenn sicherlich nicht alle Aspekte auf der Ebene der Schüler-Big Band umsetzbar sind. Allein aus dieser Perspektive wird deutlich, dass die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung besonders interessant ist, da aus der speziellen Big Band-Leiterliteratur nur eingeschränkt Erkenntnisse zum Umgang mit bestimmten Herausforderungen und Problemen auf Schülerebene hervorgehen. Im Folgenden wird daher zunächst der Gegenstand, die Big Band, problemzentriert hinsichtlich der Arbeit in der Schule skizziert, worauf eine Thematisierung der musikalischen Elemente folgt, die zu Herausforderungen von Leitern und SuS führen.

2. Aufbau und Funktion einer Big Band

Im Rahmen der Arbeit gilt es zunächst einmal darzulegen, was eine Big Band ist und wie sie funktioniert, da der Begriff unterschiedlich aufgefasst werden kann. Hierbei lohnt es sich, einen Blick auf die historische Entwicklung zu werfen. Wird heute von einer Big Band gesprochen, ist in der Regel eine standardisiert besetzte Band gemeint, die sich aus drei verschiedenen *Sections*, der *brass section*, der *reed section* und der *rhythm section*⁸ zusammensetzt und 16 Musiker umfasst – vier Trompeten, vier Posauern, fünf Saxophone, Bass, Schlagzeug und Klavier. Gitarre und Perkussion werden häufig hinzugefügt. Die Brass-Section unterteilt sich in die *trumpet section* und *trombone section*.⁹ Wie sich diese standardisierte Form entwickelt hat, beschreibt Sargeant folgendermaßen:

The standard jazz band as we know today was a product of an evolutionary, trial-and-error process that owes more to the popular entertainment industry and the ballroom than it does to the primitive jazz of the Southern Negroes (Sargeant 1975, S. 221).

Das Konzept der Big Band mit drei Sections, entwickelte sich in den 20er Jahren im Norden und Westen der USA. Es gilt dabei als eine Verschmelzung der New Orleans Jazz-Bands und den populären Unterhaltungsorchestern, deren musikalisches Schaffen besonders von den Arrangeuren der Tin Pan Alley gesteuert wurde. Während des Aufstrebens der Swing-Musik war das Konzept schließlich auch praktisch gedacht, da es Ballsäle unverstärkt zu beschallen galt. Die Unterteilung in Rhythm-Section, Brass-Section und Reed-Section hatte dabei verschiedene Gründe. Zum einen waren die Lautstärkeverhältnisse der Sections ausgeglichen. Zum anderen konnte die Unterteilung der Sections dafür sorgen, dass die Brass-Section angemessen Pausen in den Stücken bekam, deren Notwendigkeit sich aus physischen Gründen ergibt. Die Bands konnten somit länger spielen (Vgl. Sargeant 1975, S. 222 ff.) Die Einteilung in Sections ist zudem aus arrangiertechnischer Sicht an der Aufteilung klassischer Orchester orientiert. Dabei waren die musikalischen Funktionen durch die rhythmische Struktur der Jazz-Musik völlig andere. Die Musik war nie unter den Gesichtspunkten der Kontrapunktlehre konzipiert, sondern nach dem Grundprinzip der rhythmischen Interaktion der Sections. Dabei orientierten sich die Arrangeure an der Melodik und Harmonik des Blues und Jazz. Im Rahmen der komplexeren Harmonien waren die

⁸ Im Folgenden werden die englischen Begriffe verwendet, da sich diese im internationalen Vokabular etabliert haben. Ist innerhalb einer klassischen Dreiteilung vom Blechbläsersatz, vom Holzbläsersatz und von der Rhythmusgruppe die Rede, so werden die Begriffe Brass-Section, Reed-Section und Rhythmus-Section benannt.

⁹ Sind Instrumente in der Ausdifferenzierung der Bläser-Section gemeint, werden die deutschen Instrumentennamen benannt. Die *trumpet section* ist beispielsweise die Trompeten-Section. Die Reed-Section wird generell eher Saxophon-Section genannt, da im Zuge der Schüler-Big Band-Arbeit in der Regel nur Saxophone Anwendung finden.

Stimmen einzeln und nicht mehrfach besetzt. Aus der anfänglichen Standardbesetzung von zwei bis drei Trompeten und Posaunen, zwei bis vier Saxophonen und/oder Klarinetten, sowie dem Bass, dem Piano und dem Schlagzeug, entwickelte sich schließlich in den 30er Jahren das, was als heutige Standardbesetzung verstanden wird (Vgl. Baumgartner 1997, S. 19).

Doch welchen Nutzen hat das Wissen über die historische Entwicklung für die Big Band-Arbeit in der Schule? Zum einen, dass die Besetzung nicht immer die war, die sie heute ist. Im Rahmen des Verlagswesens und aus Arrangiergründen hat sich die derzeitige Instrumentierung als größtmögliche Besetzung unter Einfachverteilung der Stimmen etabliert. Wenn im Rahmen der schulischen Arbeit die Besetzung aufgrund fehlender Instrumentalisten kreativ verändert werden muss, so bedeutet dies nichts weiter als ‚*back to the roots*‘. Eine Big Band kann also durchaus in anderer Form bestehen, solange die wesentliche Struktur aus Rhythm-Section, Reed-Section und Brass-Section bestehen bleibt. In den 70ern wurden sogar Bands wie „Chicago“ als *Rock-Big Band* bezeichnet, deren Funktion und Zusammensetzung jedoch wenig mit der damals bereits fest etablierten standardisierten Big Band gemeinsam hatten (Vgl. Berendt & Huesmann 2014, S. 777-778).

Zum anderen wird deutlich, warum die Aufteilung der Sections in der Form vorgenommen wurde. Wesentliche Gründe sind das klangliche Gleichgewicht innerhalb der Sections und die Einfachbesetzung von Stimmen innerhalb der Sections aufgrund harmonischer Aspekte. Wird dies in der Big Band-Arbeit an Schulen ernst genommen, müsste die Konsequenz lauten, dass eine Big Band maximal in der standardisierten Form besetzt werden kann, da die harmonische Ebene bei solchen großen Einzelbesetzungen bereits weitgehend ausgereizt ist und Doppelbesetzungen das klangliche Gleichgewicht durcheinanderbringen würden. Inwieweit mit diesem Problem in der Praxis umgegangen wird, sowie mit der Situation, dass eine Band nicht die standardisierte Form erreicht, soll später in der Studie beantwortet werden.

2.1. Die Trompeten-Section

Die Trompeten-Section besteht aus vier B^b-Trompeten und ist die Section unter den Bläsern, die instrumentenbedingt den höchsten *range* in der Big Band hat. Wie in allen Sections ist die Stimmverteilung in mehrstimmigen Parts nach der Position der jeweiligen Trompete aufgeteilt. Die 4. Trompete¹⁰ spielt also die tiefste Stimme, während die 1. Trompete die höchste spielt. Problematisch im Hinblick auf die Schüler-Band ist, dass die Tonhöhe durch die Lippenspannung erzeugt wird. Über den Tonumfang eines jeden Spielers entscheidet also die Muskelkraft und Technik, die durch tägliches

¹⁰ Im Folgenden wird eine Kurzform gewählt. Anstatt auszuschreiben „Instrumentalist, der die 1. Trompetenstimme spielt“, wird künftig von der 1. Trompete gesprochen.

Üben trainiert werden muss. Je höher dabei die Tonhöhen, desto höher muss die Lippenanspannung sein und desto größer ist gleichzeitig die physische Belastung der Instrumentalisten. Aus diesem Grund ist der *range* einer Schüler-Big Band limitiert, was bei der Auswahl der Arrangements berücksichtigt werden muss. Spezielle Schüler-Arrangements beschränken sich daher in der Regel auf das g^{II} als höchsten Ton, während professionelle Arrangements das g^{III} erreichen und in einigen Fällen sogar noch höhere Töne verlangt werden (Vgl. Herborn 1995, S. 15).

Nicht nur aufgrund der Tonhöhe und der damit verbundenen physischen Belastung kommt der 1. Trompete eine besondere Bedeutung in der Big Band zu. Da sie die höchste Stimme spielt, ist sie für die Phrasierung und die Artikulation der gesamten Band verantwortlich und wird auch *lead trumpet*¹¹ genannt.

The lead trumpet player sets style, feel, and to a degree, pitch for the other wind players in the band. This is because the lead player is often playing the primary melodic line and also because of the clarity of the high trumpet (Davis 2014, S. 58).

Beim Leiten einer Schüler-Big Band muss diese besondere Funktion beachtet werden, was bereits bei der Besetzung der Positionen von Bedeutung ist (Vgl. Cowan 2008, S. 5). Aufgrund der Stimmführungsaufgabe sollte die 1. Trompete abgesehen von Unisono-Parts nicht verdoppelt werden, da hieraus Intonations- und Phrasierungsprobleme entstehen können (Vgl. Lawn 1995, S. 5). Um sie jedoch zu entlasten, empfehlen Lawn und Davis eine weitere Trompete in die Section aufzunehmen, so dass sich zwei Lead-Spieler abwechseln, wobei auch hier Probleme entstehen können, da sich die Band auf zwei verschiedene Spieler einstellen muss. Gelegentlich wechselt in professionellen Arrangements auch die 2. Trompete auf die 1. Stimme, um Erholungspausen für den Lead-Spieler zu schaffen. 1.- und 2. Trompete haben also eine besondere Funktion in der Trompeten-Section und auch in der gesamten Band. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die 2. Trompete in der Regel die Improvisationen übernimmt. Doch auch die 4. Trompete hat eine besondere Funktion, da sie häufig *double lead*, also die Stimme der 1. Trompete eine Oktave tiefer, spielt. In diesem Fall wird die 1.- von der 4. Trompete stark unterstützt und entlastet.

2.2. Die Posaunen-Section

Die Posaunen-Section bildet mit der Trompeten-Section häufig eine Einheit. Hinsichtlich des Aufbaus, der Stimmverteilung und der physischen Belastungen gelten hier die gleichen Bedingungen wie für die Trompeten. Die 1. Posaune ist die Lead-Posaune und führt den Satz musikalisch an. Spielen Posaunen und Trompeten gemeinsam, richtet sich die Lead-Posaune nach der Ausführung der Lead-Trompete. Da die Tonerzeugung von den gleichen Faktoren wie beim Trompetespielen ab-

¹¹ Im Folgenden wird von der Lead-Trompete etc. gesprochen.

hängt, ist der Schüler-Range auch hier limitiert, worauf wiederum bei der Auswahl von Arrangements geachtet werden muss. Spezielle Arrangements setzen einen Tonumfang bis zum g^1 voraus, während professionelle Arrangements ein Umfang bis c^{II} fordern können (Vgl. Herborn 1995, S. 17).

Auch die Posaunen-Section besteht aus vier Stimmen. Allerdings werden diese von verschiedenen Posaumentypen besetzt. Die ersten drei Stimmen können mit gewöhnlichen C-Tenorposaunen bedient werden. Auch wenn besonders in der amerikanischen Literatur Empfehlungen zu verschiedenen Größen getroffen werden, kann im Rahmen der Schüler-Big Band-Arbeit, abgesehen von Neuanschaffungen, diese Überlegung sicherlich vernachlässigt werden. Die vierte Posaune ist gleichzeitig das tiefste Instrument in der Band. Der Range dieser Stimme kann nur mit einer Bassposaune erreicht werden.

2.3. Die Saxophon-Section

Im Vergleich zur Trompeten- und Posaunen-Section ist die Saxophon-Section musikalisch gesehen die meistbeschäftigte und flexibelste. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen ist das Spielen der Instrumente physisch bei Weitem nicht so anstrengend, wie das Spielen von Blechblasinstrumenten. Daher können lange Saxophonparts Erholungspausen für die Blechbläser schaffen, wodurch die Spielzeit, wie in der historischen Abhandlung bereits erwähnt, stark verlängert werden kann. Zum anderen steht bereits Anfängern fast der gesamte Tonumfang des Instrumentes zur Verfügung. Somit könnten die Saxophone als vielseitigste Section der Big Band betrachtet werden, was jedoch nicht den Blick davor trüben soll, dass gerade Anfänger Probleme beim Spielen des Instrumentes innerhalb der Big Band haben können. Besonders die Intonation des Satzes gestaltet sich hier oft schwierig (Vgl. Sostmann & Schäfer 1988, S. 27).

In der Saxophon-Section sind aus klanglichen Gründen drei verschiedene Saxophonarten vertreten: zwei Alt-, zwei Tenor- und ein Bariton-Saxophon. Musikalisch richten sich die Spieler innerhalb des Satzes nach den Ausführungen des 1. Alt-Saxophons, das die Lead Funktion übernimmt. Da die Saxophone hinsichtlich der Lautstärke den Blechbläsern unterlegen sind, richtet sich das Lead-Alt-Saxophon in Tuttiparts nach der 1. Trompete. Dabei ist der Saxophonsatz arrangiertechnisch häufig zwischen Posaunen und Trompeten *voiced*¹², sodass die Alt-Saxophone klanglich eher mit den Trompeten und die Tenor-Saxophone eher mit dem Posaunen verschmelzen. Daher ist es für das 1. Tenor-Saxophon in den Tutti-Passagen einfacher, sich an der Lead-Posaune zu orientieren. Das 2. Tenorsaxophon orientiert sich dann

¹² Bei diesem Begriff handelt es sich um einen Anglizismus aus dem Bereich des Arrangierens. „Voicen“ beschreibt, wie und mit welchen Tönen ein Akkord ausgesetzt wird.

dementsprechend am 1. Tenorsaxophon. Das Bariton-Saxophon übernimmt häufig Unisono-Parts mit der Bassposaune, was bei der Strategie der Aufstellung unter Umständen beachtet werden sollte. Außerdem fungiert das Bariton-Saxophon gelegentlich als fünfte Stimme des Posaunensatzes, sodass es sich in beiden Sections orientieren muss (Vgl. Davis 2014, S.78). In Arrangements finden sich häufig ausgiebige Saxophon-Soli, die in der Regel vom 1. Tenor- oder vom 1. Alt-Saxophon übernommen werden. Dies gilt es im Rahmen der Schüler-Big Band-Arbeit ebenfalls zu beachten.

2.4. Die Rhythm-Section

Die Rhythm-Section ist das Fundament der Big Band. In den meisten Fällen ist eine Besetzung von Bass, Schlagzeug, Piano und Gitarre vorgesehen. Gelegentlich finden sich auch Perkussion-Stimmen. Die elementarste Bedeutung hat der Bass. Da viele Akkorde, die von den Bläsern gespielt werden, keinen Grundton beinhalten, ergibt der Klang einer Big Band häufig erst dann einen Sinn, wenn der Bass zu hören ist. Auch wenn traditionell ein Kontrabass vorgesehen ist, kann im schulischen Kontext ein E-Bass benutzt werden. Rhythmisch gesehen bildet der Bass, wie auch bei allen Stilen der populären Musik, mit dem Schlagzeug eine Einheit. Bei Swing-Stücken müssen beispielsweise die Viertelnoten des Basses exakt mit den Viertelnoten des Schlagzeugers auf dem Ridebecken zusammenfallen. Dies setzt eine gute visuelle und auditive Kommunikation voraus, was im Zuge der Aufstellungsstrategien beachtet werden muss. Von beiden Instrumentalisten werden dabei umfassende rhythmische und vom Bass auch harmonische Kenntnisse verlangt (Vgl. Dunscomb & Hill 2002, S. 184ff.).

Das Klavier und die Gitarre stellen die Harmonieinstrumente der Rhythmus-Section dar. Ihre Aufgaben sind sehr vielschichtig. Zum einen begleiten sie die gesamte Band und bieten Solisten das harmonische Gerüst zum Improvisieren. Beim *Comping*, wie die Begleitung genannt wird, werden von beiden Instrumentalisten sehr umfassende Kenntnisse gefordert, da sie zumeist die jazztypische Akkordschreibweise entschlüsseln müssen und häufig rhythmisch nicht vorgegebene Begleitungen improvisieren. In Schüler-Arrangements finden sich jedoch in der Regel ausnotierte Stimmen, die es jedoch zu lesen gilt. Zum anderen treten Gitarre und Klavier häufig selber solistisch in Erscheinung. (Ebd. S. 189 ff. & 227 ff.)

2.5. Aufstellungen

Entsprechend der Musikerzahl einer Big Band gibt es theoretisch eine große Zahl von verschiedenen Aufstellungsmöglichkeiten. Dabei ist das Setup einer Big Band keineswegs willkürlich. Die Aufstellung und auch die Anordnung der Stimmen in den Sections wirken sich massiv auf den Sound und die Kommunikation in der Band aus.

Innerhalb der Bläser-Sections ist es wichtig, dass die Anordnung nicht den aufsteigenden Zahlen folgt. Es sollte also möglichst nicht so aussehen: 1-2-3-4. Die 1. Stimme, an der sich die unteren Stimmen orientieren, würde von den äußeren Stimmen kaum gehört, was die Intonation und Phrasierung stark verkompliziert. Die Sätze klingen außerdem gemischt homogener. Eine bessere Aufstellung wäre beispielsweise 2-1-3-4 oder 4-3-1-2. Weitere Kriterien, die bei der Aufstellung beachtet werden sollten, sind zum einen, dass die Lead-Stimmen aller Sections möglichst dicht beieinander sind, da sich alle an der Lead-Trompete orientieren. Zum anderen ist es wichtig, dass die Bass-Posaune und das Bariton-Saxophon aus den oben genannten Gründen möglichst zusammensitzen (Vgl. Lwan 1995, S. 22 ff). In der Saxophon-Section werden häufig die beiden Tenorsaxophone voneinander getrennt, sodass folgende Zusammensetzung zustande kommt: t1-a2-a1-t1 b. Durch diese Anordnung klingt die Saxophon-Section in sich ausgeglichener (Vgl. Vierra 1995, S. 11).

Insgesamt lassen sich in der der Big Band-Leiterliteratur drei grundsätzliche Aufstellungen finden, die von erfolgreichen Big Bands in der Musikgeschichte etabliert wurden. Die wohl bekannteste Aufstellung ist die Block-Aufstellung. Sie wurde meistens von der „Count Basie Big Band“ verwendet, weshalb sie *Basie-Aufstellung* genannt wird.

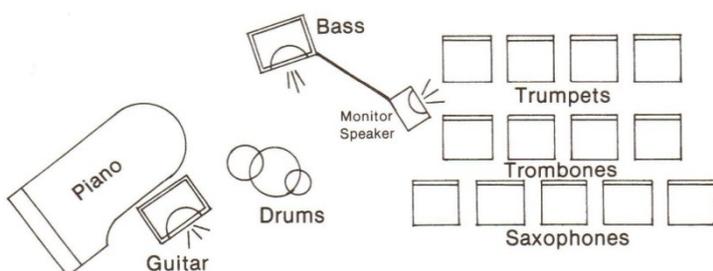


Abbildung 1: Block/Basie Aufstellung (Lawn 1995, S. 24).

Innerhalb der Basie-Aufstellung sind verschiedene Anordnungen der Bläser denkbar. Der große Vorteil der Aufstellung liegt darin, dass sie relativ platzsparend ist und sich klanglich bewährt hat. Ein großer Nachteil ist jedoch, dass theoretisch zwei verschiedene *Riser-Ebenen*¹³ benötigt werden, damit alle Sätze gleich gut zu hören sind. Ansonsten setzen sich die Posaunen nur schwer hinter den Saxophonen durch und sind vom Publikum kaum zu hören. Der Aufbau gestaltet sich somit sehr aufwändig.

Die zweite Möglichkeit ist die *Kenton-Aufstellung*, die durch die gleichnamige Band des Leiters Stan Kenton bekannt wurde.

¹³ Als Riser werden mobile Bühnenpodeste bezeichnet, deren Höhe beliebig variiert werden kann.

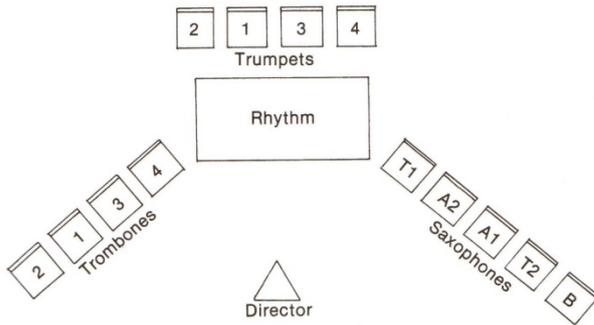


Abbildung 2: Kenton Aufstellung (Lawn 1995, S. 25).

Durch diese Aufstellung wird ein sehr offener Sound erreicht. Die Trompeten-Section steht dabei auf Risern hinter der Rhythmusgruppe. Der große Nachteil ist, dass die Sections und besonders die Lead-Spieler sehr weit voneinander entfernt stehen. Auch wenn die Kommunikation hier begünstigt wird, ist das Zusammenspiel deutlich schwerer abzustimmen.

Die dritte Aufstellung ist die *V-Aufstellung*.

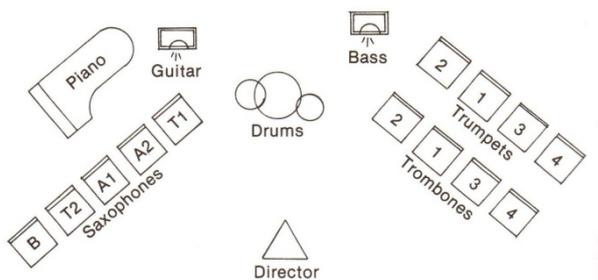


Abbildung 3: V-Aufstellung (Lawn 1995, S. 24).

Ähnlich wie in der Basie-Aufstellung sind hier verschiedene Anordnungen in den Sections denkbar. Der Vorteil dieser Aufstellung ist, dass die Posaunen nicht verdeckt werden und der Aufbau deutlich einfacher ist, da nur für die Trompeten Risern benötigt werden. Der Nachteil ist, dass das Klavier deutlich schlechter zu hören ist.

Alle Aufstellung haben Vor- und Nachteile und müssen sicherlich nach den Bedürfnissen der Schüler-Big Band gestaltet werden. Zudem gibt es eine Reihe von verschiedenen Proben und Aufnahmeaufstellungen, die an dieser Stelle nicht näher vorgestellt werden sollen. Ausführlich Information hierzu finden sich bei Lwan (1995 S. 22 ff.).

3. „It Don't Mean a Thing If It Ain't Got That Swing“ – Musikalische Elemente und Schwierigkeiten in der Big Band-Musik

Musikalisch beinhaltet die Big Band-Musik die gleichen Elemente, die in der Jazz-Musik generell zu finden sind. Im Folgenden soll der Fokus auf die musikalischen Aspekte gerichtet werden, die besondere Herausforderungen für die SuS beinhalten.

3.1. Beat und Timing

Der wichtigste Unterschied zur klassischen Orchestermusik ist die Bedeutung des Beats, „einem einzigen gleichmäßig durchgeschlagenen Grundrhythmus: dem schlagenden Herz der Jazzmusik [...]“ (Berendt & Huesmann 2014, S. 295). Der Beat läuft präzise im gleichmäßigen Tempo, auch *Time* genannt, das der Schlagzeuger oder der Band-Leiter zu Beginn eines Stückes durch das Vorzählen vorgibt. Solange kein Tempowechsel in einem Stück vorgesehen ist, wird die *Time* nicht verändert, was bedeutet, dass der Beat gleichmäßig durchläuft. In Big Bands und Combos gleichermaßen werden Schlagzeug und Bass gelegentlich als *Timekeeper* bezeichnet, da aus ihrem Spiel der Beat am deutlichsten hervorgeht. Der Bass spielt beispielsweise in Swing-Stücken häufig Walkingbass-Linien, die aus Viertelnoten bestehen und somit den Beat markieren. Das Schlagzeug definiert den Beat beim Swing durch ein Swing-Pattern auf dem Ride-Becken und dadurch, dass die Hi-Hat auf 2 und 4 getreten wird. Bass und Schlagzeug müssen dabei möglichst genau zusammenspielen (Vgl. Beddage 2012, S.2). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die übrigen Musiker der Big Band nicht für die *Time* verantwortlich sind.

In diesem Kontext ist der Begriff *Timing* von wesentlicher Bedeutung. *Timing* beschreibt, wie gut das Tempo in einem Stück gehalten wird. Dies hängt maßgeblich von der bewussten Platzierung der Noten im Verhältnis zum Beat ab. Im einfachsten Fall müssen also alle Noten, die mit den Beats zusammenfallen, auch auf den Beats gespielt werden. Auch wenn Schlagzeug und Bass das *Timing* einer Band stark beeinflussen, ist jeder Musiker für das *Timing* mitverantwortlich (Vgl. Dunscomb & Hill 2002, S. 63). Je mehr Musiker Unsicherheiten beim genauen Platzieren der Noten zeigen, desto schwieriger ist es für die ganze Band, *in Time* zu spielen. Häufig werden von unerfahrenen Spielern die Off-Beats, die eines der prägenden rhythmischen Elemente der Jazz-Musik sind, dabei zu früh gespielt, wodurch sich auch die On-Beats verschieben. Die Band wird dann häufig schneller und klingt hektisch (Vgl. Holmquist 2013, S. 5ff.).

Neben der Hauptebene des *Timings*, in der es darum geht, das Tempo exakt zu halten, existiert die Ebene des *Mikrotimings*. Mikrotiming beschreibt, wie Noten bewusst etwas früher oder später als der Beat oder auch der Off-Beat platziert werden, ohne dabei die *Time* zu verändern. In der Big Band ist es bei manchen Stilistiken bei-

spielsweise üblich, dass die Rhythmusgruppe genau auf dem Beat und die Bläser bewusst ein wenig dahinter spielen, ohne die Time insgesamt zu beeinflussen. Dieses Konzept wird im Jazz *Laid-Back* genannt und ist besonders in der Swing-Musik von Musikern wie Count Basie zu finden (John S. Davis 2012, S.215). Laid-Back ist jedoch eine Technik des Mikrotimings generell und kann genauso in der Rhythmusgruppe angewendet werden. In vielen Fällen wird Laid-Back spielen auch als *relaxter* spielen beschrieben, was jedoch wenig Aufschluss über die Funktionsweise gibt, allerdings den Höreindruck beschreibt (Vgl. Berliner 1994, S. 442 ff.).

Im Rahmen der Schüler-Big Band-Arbeit kann es schwierig sein, ein gutes Timing in der Band zu etablieren, da neben der Rhythmusgruppe viele andere Faktoren die Time beeinflussen können. Besonders die komplizierten, rhythmischen, stark off-beat-orientierten Strukturen innerhalb der Jazzmusik sind aus mehreren Perspektiven als Herausforderung für die SuS anzusehen. Zum einen müssen sie die Rhythmen entschlüsseln und zum anderen die Noten exakt im Verhältnis zum Beat platzieren. Dadurch, dass Notenwerte nicht ausgehalten werden und wie oben beschrieben Off-Beats zu früh gespielt werden, können Schwankungen des Timings entstehen. Dies ist besonders häufig im Swing zu beobachten (Vgl. Holmquist 2013, S. 7 ff.).

3.2. Swing

Swing ist eines der wesentlichen Elemente der Big Band-Musik. Dabei muss unterschieden werden zwischen dem Swing als Musikstil, der besonders in 20er und 30er Jahre in den USA Popularität genoss und dem *Swing-Feeling*. Das Swing-Feeling oder auch Swing als rhythmisches Element ist eines der wichtigsten Stilmerkmale des Jazz, das sich innerhalb der Tradition entwickelt hat. Hierin liegt auch eine klare Abgrenzung zur abendländischen Musik. Berendt äußert bezüglich dessen, was Swing ist: „Es lässt sich nicht in Worte fassen“ (Berendt & Huesmann 2014, S. 300). Auch wenn das Swing-Feeling von Musiker zu Musiker variiert und sich die unterschiedlichen Höreindrücke, die daraus entstehen, „nicht in Worte fassen lassen“, gibt es eine theoretische Erklärung für Swing als Rhythmus-element. Beim Swing sind die Achtel metrisch nicht gleich verteilt, sondern triolisch. Die erste Achtel bekommt dabei zwei Triolenteile und die zweite nur eines, wobei das zweite Achtel in der Regel betont wird. Hierdurch ergibt sich Swing als rhythmisches Element. Die Darstellung der triolischen Achtel ist allerdings nur eine Annäherung an die Realität. Die Unterschiede im Swing-Feeling professioneller Musiker finden sich auf der Ebene des Mikrotimings. Sie sind davon abhängig, wie früh oder spät die zweite Achtel platziert wird und wie die Musiker zusammen spielen, also ob sie das Swing-Feeling ähnlich auffassen. Für SuS kann allerdings bereits das Ausführen von Swing als einfaches triolisches, rhythmisches Element eine Herausforderung darstellen, da es sich zum einen um ein Konzept handelt, das in der populären Musik selten zu hören ist, wodurch

der Hörbezug fehlt und ein sicheres Timing und gutes Rhythmusgefühl voraussetzt. Zum anderen müssen SuS zudem erkennen, dass gleich notierte Achtel ungleich verteilt sind.

3.3. Artikulation und Phrasierung

Artikulation

Ein weiteres wichtiges Element der Jazzmusik ist die *Artikulation*. Artikulationszeichen in den Noten beschreiben, ob ein Ton lang, kurz, gebunden, abgesetzt oder akzentuiert gespielt wird. Zudem existieren zahlreiche Effekte, die besonders bei den Blechblasinstrumenten durch die Verwendung verschiedener Dämpfer erreicht werden. Diese Zeichen werden jedoch in vielen Arrangements nicht einheitlich verwendet, wodurch Unsicherheiten entstehen können. Die SuS müssen also zum einen spezielle Spieltechniken erlernen und zum anderen die Zeichen in den Noten entschlüsseln, was besonders unter Berücksichtigung der Bedeutungsvariationen eine enorme Herausforderung darstellt.

Der Problematik der Uneinheitlichkeit der Artikulationszeichen wurde bereits 1995 Rechnung getragen, indem die *International Association for Jazz Education* einen Standard veröffentlicht hat. Allerdings handelt es sich dabei selbstverständlich um einen Vorschlag, der nicht zwangsläufig von Arrangeuren benutzt werden muss. Die unten dargestellte Abbildung 4 zeigt die Liste der Artikulationen, aus der auch der enorme Facettenreichtum hervorgeht.

Phrasierung

Die Artikulation ist eng mit der Rhythmik und dem Timing verbunden. Alle drei Elemente werden in der Phrasierung gemeinsam ausgeführt. Hinzu kommt, dass die Lautstärke einzelner Töne oder einer ganzen Phrase berücksichtigt werden muss, womit die Dynamik einbezogen wird (Vgl. Slader 2008, S. 1 ff.). Die Phrasierung ist somit ein überaus komplexes, musikalisches Element in der Big Band-Arbeit, da sie verschiedene Parameter einschließt. Ein wichtiges Merkmal der Phrasierung im Jazz ist, dass die Phrasenenden auf einem Off-Beat, kurz und betont zu spielen sind (Vgl. Dunscomb & Hill 2002, S. 66). Im Kontext des Swing ist es zudem von Bedeutung, dass Achtelketten legato gespielt werden, wobei, wie oben angedeutet, die zweite Achtel auf dem dritten Triolenteil betont wird. Im Zuge der Phrasierung entsteht also eine Kette von langen On-Beats und kurzen, betonten Off-Beats, die lückenlos zum nächsten On-Beat führen. Auf diese Weise ist der Grundstein für die Swing-Phrasierung gelegt (Vgl. Ebd. S. 67).

THE STANDARDIZATION OF JAZZ ENSEMBLE ARTICULATIONS

International Association for Jazz Education

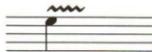
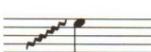
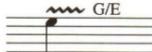
 <p>HEAVY ACCENT Hold full value.</p>	 <p>WAH Full tone—not muffled (plunger open).</p>
 <p>HEAVY ACCENT Hold less than full value.</p>	 <p>SHORT GLISS UP Slide into note from below (usually one to three steps). No individual notes are heard in a gliss.</p>
 <p>HEAVY ACCENT Short as possible.</p>	 <p>LONG GLISS UP Same as above except longer entrance.</p>
 <p>STACCATO Short—not heavy.</p>	 <p>SHORT GLISS DOWN The reverse of the short gliss up.</p>
 <p>LEGATO TONGUE Hold full value.</p>	 <p>LONG GLISS DOWN The reverse of the long gliss up.</p>
 <p>THE SHAKE A variation of the tone upward—much like a trill.</p>	 <p>SHORT LIFT Enter note via chromatic or diatonic scale beginning about a third below.</p>
 <p>LIP TRILL Similar to shake but slower and with more lip control.</p>	 <p>LONG LIFT Same as above except longer entrance.</p>
 <p>WIDE LIP TRILL Same as above except slower with wider interval.</p>	 <p>SHORT SPILL Rapid diatonic or chromatic drop. The reverse of the short lift.</p>
 <p>THE FLIP Sound note, raise pitch, drop into following note (done with lip on brass).</p>	 <p>LONG SPILL Same as above except longer exit.</p>
 <p>THE SMEAR Slide into note from below and reach correct pitch just before next note. Do not rob preceding note.</p>	 <p>THE FLOP A rapid slide down harmonic or diatonic scale before sounding note.</p>
 <p>THE DOIT Sound note and then gliss upward from one to five steps.</p>	 <p>INDEFINITE SOUND (Ghosted or Swallowed Notes) Deadened tone—indefinite pitch.</p>
 <p>DU False or muffled tone (plunger closed).</p>	

Abbildung 4: Standardisierte Artikulationszeichen (Lawn 1995, S. 46).

II Empirischer Teil – Befragung von Lehrkräften zur Leitung einer Schüler-Big Band

1. Forschungsvorhaben und Zielsetzung

Die folgende Studie ist der oben dargestellten Situation geschuldet, dass aus musikpädagogischer Sicht bisher keine wissenschaftliche Betrachtung der Big Band-Arbeit an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland stattfindet. Diese Untersuchung soll an der Stelle ansetzen und der Frage nachgehen, welche Strategien Leiter einer Schüler-Big Band bei ihrer Arbeit verwenden. Es geht also in erster Line um empirische Grundlagenforschung.

Dabei beziehen sich die Themenschwerpunkte auf organisatorische und musikalische Anforderungen, mit denen die Lehrkräfte als Leiter einer Schüler-Big Band umgehen müssen. Die Anforderungen ergeben sich hierbei aus dem grundsätzlichen Konzept einer Big Band und der Big Band-Musik. Sie umschließen die Sicherung des Fortbestands, die zeitliche Organisation, den Umgang mit Unter- und Überbesetzung, den Umgang mit Heterogenität, das Einüben neuer Stücke, den Umgang mit spieltechnischen und musikalischen Schwierigkeiten, den Umgang mit Improvisation, den Umgang mit dem Notenmaterial, das Dirigieren und die Aufstellung der Band. Von den Leitern wird das ständige Lösen von Problemen und Herausforderungen in diesen Themenbereichen verlangt. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden im Rahmen dieser Studie sechs Interviews mit Lehrkräften geführt. Als Lehrkräfte galten dabei zum einen Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und zum anderen professionelle Big Band-Leiter, die in der Lehrerausbildung tätig sind und selber Schüler-Big Bands leiten oder geleitet haben. Insgesamt wurden also Experten auf dem Gebiet befragt.

Ziel dieser Arbeit ist es, Erkenntnisse über die grundsätzlichen Strategien zu erlangen, die Lehrkräfte für verschieden Herausforderungen im Rahmen der Big Band-Leitung verwenden. Dabei geht es zum einen darum, neue Ansatzpunkte für Methodenforschung und Evaluation im Zuge der Musikpädagogik aufzuzeigen und zum anderen Lehrkräften, die eine Big Band leiten oder zu leiten planen, einen Überblick darüber zu verschaffen, mit welchen Strategien Kollegen in diesem Feld arbeiten und mit welchen unterschiedlichen Lösungsansätzen Problemen begegnet werden kann. Aus dieser Perspektive soll die Arbeit praktisch ausgerichtet sein.

2. Methodisches Vorgehen

2.1. Beschreibung der Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde das Leitfadenterview verwendet. Der große Vorteil darin liegt in der Offenheit, da die formulierten Fragen nicht systematisch abgearbeitet werden müssen. Dies ermöglicht ein flexibles Agieren innerhalb des Interviews und die Vertiefung von Themen, die wichtig für die Beantwortung der Fragestellung sind (Vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 144). Bei der Entwicklung der Fragen für den Leitfaden wurde nach den von Gläser und Laudel vorgeschlagenen Kriterien vorgegangen. Im Kern sollte es sich um leichte, offene Fragen handeln, die zum Erzählen anregen. Es wurden eine Einstiegsfrage, die die Befragten in das Gespräch führen sollte und eine Schlussfrage, die Raum für ungenannte Themenbereiche bot, eingefügt (Ebd. 145 ff.; Häder 2010, S. 228). Der Fragebogen wurde dabei so konzipiert, dass er sich in grundsätzliche Gesprächsthemen gliederte, unter denen Detailfragen ausformuliert wurden (Vgl. Anhang I). Den Interviews wurde ein zeitlicher Rahmen von maximal einer Stunde gesetzt.

Die Fragen wurden aus den oben beschriebenen Themenschwerpunkten und den Anforderungen, die sich daraus ergeben, abgeleitet. Dabei orientierten sich die Themen an den Herausforderungen beim Leiten, die auch in der Big Band-Leitungsliteratur auftauchen. Auch wenn möglichst viele Facetten der Leitungsaufgabe berücksichtigt werden sollten, konnte nur ein Ausschnitt der Aspekte des Leitens in den Leitfragen berücksichtigt werden. Daher wurde der Schwerpunkt auf die allgemeine musikalische Arbeit gelegt.

2.2. Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die sechs Befragungen verteilen sich auf vier Interviews mit Musiklehrkräften, die an allgemeinbildenden Schulen tätig sind und zwei Interviews mit professionellen Big Band-Leitern, die im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen Big Band-Leitungskurse geben. Die sechs Einzelfälle wurden mit B1-B4 für die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen und mit BP1-BP2 für die professionellen Leiter bezeichnet. Alle Befragten wurden gemeinsam als Lehrkräfte betrachtet und die Ergebnisse gleichermaßen ausgewertet. Es fand also keine Unterteilung zwischen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen und professionellen Big Band Leitern bei der Auswertung statt.

Entscheidendes Kriterium bei der Auswahl war, dass alle Befragten umfassende Erfahrung beim Leiten einer Schüler-Big Band haben. Es wurden gezielt zwei Expertengruppen befragt, da hierdurch besonders umfassende Ergebnisse erwartet werden. Dabei soll nicht der Eindruck entstehen, dass an der Qualität der Aussagen der einen

oder anderen Gruppe gezweifelt wird. Vielmehr sollen sich die Ergebnisse durch die Befragung in vielerlei Hinsicht ergänzen. Die professionellen Leiter sollten durch die stetige Beschäftigung mit der Big Band-Arbeit hinsichtlich der Strategien durch ihre musikalische Ausbildung besonders breit aufgestellt sein, wobei die Lehrkräfte über umfassendes Expertenwissen bezüglich der konkreten Probleme für SuS und deren Lösungsansätze verfügen.

Im Rahmen der Untersuchung war es leider nicht möglich, genderspezifischen Anforderungen der Forschung gerecht zu werden, da sich leider keine weiblichen Leiterinnen finden ließen, die für ein Interview bereitstanden. Es besteht jedoch eine relativ breite Streuung der Befragten hinsichtlich des Studienorts und des Ortes des Wirkens. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über formale Eckdaten der Befragten, die mithilfe eines Kurzfragebogens erhoben wurden:

Befragter	Hochschule	Schulform	Bundesland	Instrumente
B1	Mannheim/ Heidelberg/ Hantford	Gym.	Rheinland-Pfalz	Klarinette/ Saxophon/ Klavier
B2	Osnabrück/ Stuttgart	Gym.	NRW	Alle Big Band-Instrumente
B3	Osnabrück	Gym	Niedersachsen	Trompete, Saxophon, Klavier
B4	Hannover	Gym	Niedersachsen	Trompete, Klavier
BP1	Hamburg/ München/ Hilversum	-	Niedersachsen	Trompete, Klavier
BP2	UDK Berlin	-	Brandenburg	Trompete, Klavier

Tabelle 1: Allgemeine Informationen zu den Befragten.

2.3. Beschreibung der Auswertungsmethode

Für die Auswertung des Materials wurde die Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, wobei sich die grundsätzliche Struktur nach Philipp Mayrings allgemeinem Ablaufmodell orientiert und der Vorgang des Analysierens dem Ansatz von Udo Kuckartz folgt. Das von Mayring festgelegte allgemeine Ablaufmodell wurde hinsichtlich der Studie modifiziert und ist in Abbildung 5 abgebildet (Vgl. Mayring 2010, S. 60).

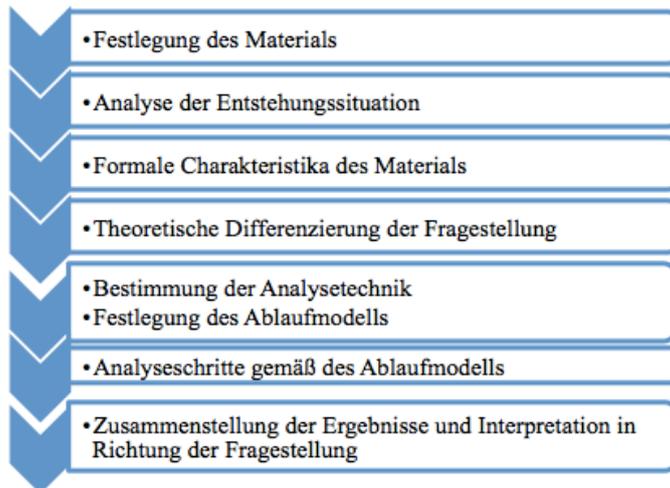


Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell.

2.4. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Festlegung des Materials

Bei dem für die Studie ausgewählten Material handelt es sich um die Interviews der Fälle B1-B4 und BP1-BP2. Die Interviews werden in voller Länge analysiert.

Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews sind im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit entstanden. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Zur Auswahl der Probanden wurde über die Preisträgerlisten verschiedener Musikwettbewerbe und Internetrecherche versucht herauszufinden, welche Big Bands gut bis sehr gut abschnitten. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass es sich bei den Befragten um erfahrene Leiter handelt. Darauf folgend wurde in den meisten Fällen über das Sekretariat der Schulen Kontakt zu den entsprechenden Leitern aufgenommen. Nur in einem Fall bestand der Kontakt bereits. Die Lehrkräfte wurden in der Regel telefonisch oder per Mail kontaktiert.

Die Suche nach professionellen Leitern, die sich für ein Interview bereit erklärten, erwies sich als besonders schwierig, da hier die Auswahl in Deutschland sehr begrenzt ist. Die Befragten wurden über eine Internetrecherche ausfindig gemacht und persönlich kontaktiert. Sechs professionelle Leiter wurden dabei gefunden, von denen sich jedoch nur zwei bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen.

Mit Ausnahme von zwei Interviews, die persönlich durchgeführt werden konnten, fanden die Befragungen per Skype oder Telefon statt. Da zur Beantwortung der Fragen inhaltliche Gesichtspunkte im Vordergrund stehen sollten, ergab sich aus dem Vorgehen kein Nachteil für die Auswertung.

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden digital mitgeschnitten und schließlich transkribiert. Da der Fokus auf dem Inhalt des Materials lag, konnte auf aufwendige Transkriptionsregeln verzichtet werden. Die Interviews wurden dabei in Anlehnung an die von Kuckartz (2014, S. 136) aufgestellten Regeln transkribiert (Vgl. Anhang I). Das Transkribieren erfolgte mithilfe des Programms F4 und die fertigen Transkriptionen wurden schließlich im Rich-Text-Format gespeichert, um die Kompatibilität zum Auswertungsprogramm MAXQDA sicherzustellen.

Vor den Interviews wurden die Befragten zudem aufgefordert, eine Skizze der Aufstellung ihrer Big Band anzufertigen, um das Verständnis der Antworten zu einer Leitfrage diesbezüglich zu erleichtern. Die Skizzen sind ergänzender Bestandteil der Transkriptionen.

2.5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Im Rahmen der Studie soll untersucht werden, welche Strategien die Big Band-Leiter beim Leiten einer Schüler-Big Band verwenden. Zunächst muss dazu erläutert werden, wie der Begriff Strategie in Abgrenzung zum Begriff der Methoden innerhalb der Arbeit verstanden wird, da beide Begriffe durch ihre zielorientierte Definition eine gewisse Nähe zueinander aufweisen. Strategie wird im Rahmen dieser Arbeit nach folgender Definition verstanden:

Strategie kann als Plan, oder als Sammlung von Regeln verstanden werden, wie ein bestimmtes Ziel erreicht oder ein Problem gelöst werden kann (Öllinger 2015).

Der Plan steht also im Zentrum dieses Begriffs. Damit ist nicht nur die organisatorische Planungsebene gemeint, sondern der gesamte Weg zur Erreichung von Zielen, zur Lösung von Problemen und zur Vermittlung von Inhalten. Strategien schließen also in Abgrenzung zur Methode alle Elemente ein, während in dieser Arbeit unter Methode das singuläre, konkrete „Verfahren“ (Schaub & Zenke 2004, S. 383), also der eine Weg, verstanden wird. Verschiedene Methoden oder auch nur eine Methode können Bestandteile einer Strategie sein. Die Strategie könnte somit als die Makroebene und die Methode als ein Teil von ihr auf der Mikroebene verstanden werden. Methoden als Teil von Strategien sind wesentlicher Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Wie oben bereits angedeutet, soll die Studie drei Ebenen untersuchen, die wesentlich für die Big Band-Arbeit sind: Die Ausgangsposition und Zielsetzung, die organisatorischen Strategien und die Leitungs- und Planungsstrategien. Die musikalisch-pädagogische Ausgangsposition und Zielsetzung ist die Grundvoraussetzung für planvolle Arbeit der Big Band-Leiter. Um verstehen zu können, welche Strategie aus welchen Gründen innerhalb der Big Band-Arbeit Verwendung finden, muss erst

einmal untersucht werden, welche Ziele verfolgt werden und welche musikalischen und pädagogischen Ausgangsvoraussetzungen zum Leiten einer Big Band vorausgesetzt werden. Die Ebene der organisatorischen Strategien begreift die Lehrkraft als Steuerungsorgan im organisatorischen Prozess. Dadurch beschränkt sie sich nicht nur auf die Tätigkeit der Befragten, sondern beleuchtet auch die institutionellen Rahmenbedingungen. Die Ebene der Leitungs- und Planungsstrategien ist die umfassendste. Hier soll untersucht werden, wie die Lehrkräfte musikalischen Herausforderungen begegnen. Diese Ebene ist somit praktisch orientiert und durchleuchtet das strategische Vorgehen im Hinblick auf komplexe Anforderungen, die sich durch das musikalische Material oder die geringe Erfahrung der SuS in einer Schüler-Big Band ergeben.

Im Zuge dieser Arbeit können leider nicht alle Facetten der Big Band-Arbeit fokussiert werden. Ferner ist der Inhalt der Studie als theoretisches Beispiel einer praktischen Handlung zu verstehen, was bedingt, dass die jeweilige musikalische Situation nur exemplarisch verstanden werden kann und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

2.6. Bestimmung der Analysetechnik

Die Inhalte der Interviews sind im Zuge dieser Untersuchung von besonderem Interesse, da auf die Analyse von Kommunikationsaspekten verzichtet wird. Im Kern geht es darum, das Material zu bündeln und auszuwerten. Aus diesem Grund bietet sich die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ als Technik an. Innerhalb der Untersuchung wird sich an dem von Kuckartz beschriebenen Verfahren orientiert, das sich jedoch nur marginal von Mayrings „Formaler Strukturierung“ unterscheidet. Ziel dieser Analyserichtung ist es, die wesentlichen Elemente des Materials auf der Grundlage eines Kategoriensystems in Hauptkategorien und Subkategorien neu zu ordnen, um es schließlich entlang der Kategorien auswerten zu können (Vgl. Kuckartz 2014, S. 79.ff). Dabei wird systematisch in sieben Phasen vorgegangen. Abbildung 6 zeigt die einzelnen Schritte dieser Analyse in Form eines Ablaufmodells.

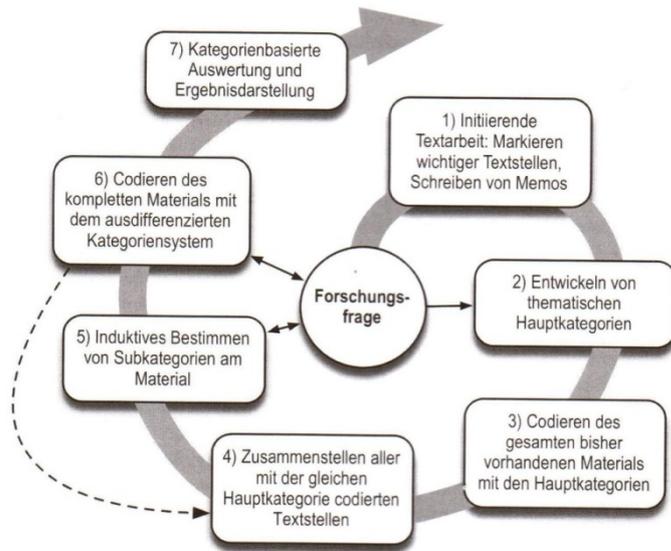


Abbildung 6: Ablaufmodell der Analyse (Kuckartz 2014, S. 78).

Die Analyse der Daten erfolgt computergestützt mithilfe des Programms MAXQDA. Im Folgenden soll das Vorgehen innerhalb der einzelnen Phasen dargestellt werden.

2.7. Beschreibung der Analyseschritte

Phase 1

In Phase 1 stand die intensive Lektüre des gesamten Materials an. Hierzu wurden die Interviews zunächst in das Programm MAXQDA eingefügt. Stellen, die wichtige Aspekte zur Beantwortung der Fragestellung beinhalten, sind markiert und mit Memos versehen worden. Am Ende der Phase 1 wurden kurze Fallzusammenfassungen verfasst, die einen Überblick über die grundsätzliche Ausrichtung der Interviews in Hinblick auf die Fragestellung geben. Die Zusammenfassung geschah jedoch nicht regelgeleitet und diente lediglich einer besseren Übersichtlichkeit.

Phase 2

In Phase 2 wurden erste Hauptkategorien entwickelt. Durch die detaillierte, theoretische Differenzierung der Fragestellung und dem Leitfaden, der im Hinblick auf die Fragestellung entworfen wurde, war die Struktur der Hauptkategorien bereits weitgehend vorgegeben. In dieser Phase wurde gleichzeitig eine Strukturierung vorgenommen, die als Besonderheit dieser Studie angesehen werden kann. Die Hauptkategorien wurden auf drei Ebenen verteilt. Die Ebenen können dabei als Oberkategorien verstanden werden, die die Vielzahl von angesprochenen Themen vorstrukturiert. Abbildung 6 zeigt die Hauptkategorien entlang der drei Ebenen.

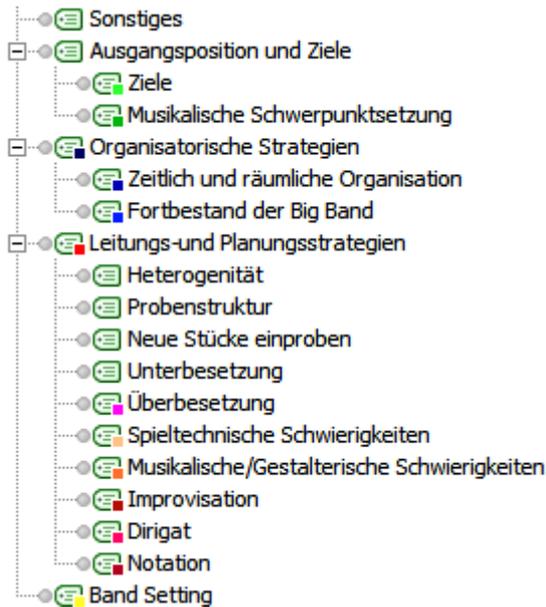


Abbildung 7: Das vorläufige Kategoriensystem.

Die Kategorien leiten sich direkt aus dem Fragebogen ab. So wurde beispielsweise anhand der Frage „Welche musikalischen Ziele verfolgen Sie im Zuge der Big Band-Arbeit?“ die Hauptkategorie „Musikalische Schwerpunktsetzung“ gebildet. Jede Kategorie wurde definiert und es wurde ein Codierungsleitfaden mit Ankerbeispielen entworfen. Die Kategorien wurden an einem Teil des Materials getestet.

Phase 3

In der Phase 3 fand ein erster kompletter Codierungsdurchgang entlang der Hauptkategorien statt. Es wurden die folgenden einfachen Codierungsregeln aufgestellt:

1. Es werden Sinneinheiten codiert, die mindestens aus einem zusammenhängenden Satz bestehen.
2. Die Sinneinheiten können mehrere Sätze oder Gesprächsabschnitte umfassen.
3. Geht der Sinn einer Aussage nicht aus der Antwort hervor, wird die Frage ebenfalls codiert.

Beim Codieren wurde nach dem von Kuckartz genannten Grundsatz vorgegangen, der in der gesamten Analyse berücksichtigt wurde:

Für die Zuordnung von Kategorien gilt normalerweise die Regel, dass in Zweifelsfällen die Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Textes vorgenommen wird. Hier sollte man sich an der aus der Hermeneutik stammenden Regel orientieren, dass, um einen Text in Gänze zu verstehen, alle seine Teile verstanden werden müssen. Da ein Textabschnitt mehrere Themen enthalten kann, ist folglich auch die Codierung mit mehreren Kategorien möglich (Kuckartz 2014, S. 80).

Phase 4

In der Phase 4 wurden die Textstellen aller Hauptkategorien und der Kategorie Sonstiges betrachtet, um zu überprüfen, inwieweit das Kategoriensystem weiterer Ausdifferenzierung bedarf. Hierzu wurden die Analysefunktionen des Programms MAXQDA verwendet. Entsprechende Stellen wurden in den Texten durch Memos gekennzeichnet.

Phase 5

Bei Phase 5 handelte es sich um den aufwändigsten Prozess der Differenzierung des Kategoriensystems. Innerhalb dieser Phase wurde nach dem von Kuckartz (2014, S. 84) formuliert Schema in fünf Schritten vorgegangen (Vgl. Anhang II). Das gesamte Kategoriensystem wurde zusammengefasst, ausdifferenziert und neu strukturiert. Zudem wurden induktiv Kategorien aus dem Material erstellt. Neben den Subkategorien entstanden durch die Umstrukturierung auch neue Hauptkategorien innerhalb der Ebenen (Oberkategorien). Das Kategoriensystem wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung vorgestellt.

Alle Kategorien wurden neu definiert und es wurde ein neuer Codierleitfaden erstellt, in dem unter anderem auch Ankerbeispiele gesammelt wurden (Vgl. Anhang II). Dies gestaltete sich bei der Kategorie „Musikalische Schwerpunktsetzung“ beispielsweise folgendermaßen:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Musikalische Schwerpunktsetzung	Musikalische Ziele und Schwerpunkte, die innerhalb der Probenarbeit von den Leitern gesetzt werden	Ja, also auf Zusammenspiel, auf die Balance, auf die Stilistik ganz besonders, was Jazz und Rock und Latin angeht, auf richtige Töne[...] (B1, 26) Ich habe es eben schon angesprochen: Balance zum Beispiel innerhalb der Section. Das finde ich unwahrscheinlich wichtig, weil das wirklich den Gesamtklang der Band [beeinflusst] (BP2, 28)

Phase 6

In Phase 6 wurde das gesamte Material mit dem neu entwickelten Kategoriensystem erneut codiert. Dabei wurde den oben formulierten Codierregeln gefolgt. Trotz der exakt formulierten Definitionen der einzelnen Kategorien, wurden einige Fundstellen mehrfach codiert. Das folgende Beispiel der Kategorien „Pädagogische Ausgangsposition“ und „Aufnahmeverfahren“ soll dies verdeutlichen:

Kategorie	Definition
Pädagogische Ausgangsposition	Grundlegende pädagogische Ansichten, die der Big Band-Arbeit seitens der Leiter zu Grunde liegen
Aufnahmeverfahren	Informationen, die Aufschluss über das Aufnahmeverfahren der Schüler-Big Band geben

Die folgende Aussage war nach der jeweiligen Definition somit beiden Kategorien zuzuordnen:

B4: Ja, also erstmal können alle, die wollen mitspielen, es gibt kein Vorspielen oder so. Ich weiß, dass das bei anderen Big Bands anders ist, da muss man dann vorspielen und so, das mache ich nicht. Weil der Leistungsgedanke tritt bei mir sehr stark hinter den sozialen Gedanken zurück. Dass alle mitmachen sollen und Freude an der Musik haben sollen (B4, 32).

Nachdem der Prozess des zweiten Codierens beendet war, wurden schließlich alle Inhalte der Kategorien fallweise mithilfe der Grind-Tabellenfunktion des Programms MAXQDA zusammengefasst und paraphrasiert (Vgl. Anhang II). Auf dieser Grundlage wurden „fallbezogene thematische Summeraries“ (Kuckartz 2014, S. 89) der Einzelfälle zur Vereinfachung der Auswertung erstellt.

Phase 7

In dieser Phase fand die „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen“ (Kuckartz 2014, S. 94) statt. Hierzu wurde das Material entlang der Kategorien analysiert, verglichen und interpretiert. Dabei wurde chronologisch geordnet nach den Ebenen vorgegangen. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

3. Ergebnisdarstellung

3.1. Das Kategoriensystem

Die Abbildung 8 zeigt die Grundstruktur des Kategoriensystems, das aus dem Material entwickelt wurde.

Codesystem		229
[-]	Ausgangsposition und Ziele	0
[-]	Pädagogische Ausgangsposition	15
[-]	Musikpraktische Ausgangsposition	4
[-]	Ziele der Big Band-Arbeit	18
[-]	Musikalische Schwerpunktsetzung	14
[-]	Organisatorische Strategien	0
[-]	Zeitlich und räumliche Organisation	10
[+]	Fortbestand der Big Band	29
[+]	Konzerte	7
[-]	Leitungs- und Planungsstrategien	0
[+]	Besetzung	20
[-]	Heterogenität der SuS	6
[-]	Probenatmosphäre	2
[-]	Probenstruktur	9
[-]	Neue Stücke einproben	8
[-]	Spieltechnische Schwierigkeiten	11
[+]	Musikalische/Gestalterische Schwierigkeiten	38
[-]	Improvisation	7
[-]	Dirigat	10
[+]	Arrangement	10
[-]	Band Setting	11

Abbildung 8: Kategoriensystem

Insgesamt wurden in dem Material 229 Codes gefunden. Die Summe aller Codes der Hauptkategorien ist auf der Ebene „Leitungs- und Planungsstrategien“ mit 132 Codes deutlich am höchsten und liegt über 50% des gesamten Materials, was jedoch durch die grundsätzliche Struktur der Studie zu begründen ist. Abbildung 9 zeigt die Verteilung der Codes auf die drei Ebenen.

Kategoriensystem

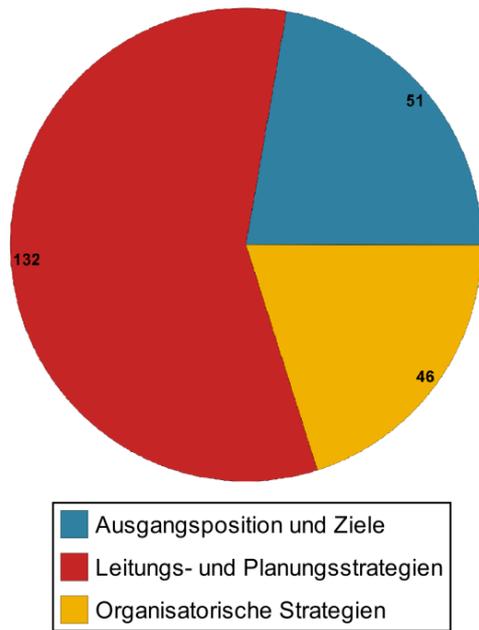


Abbildung 9: Ebenen des Kategoriensystems

Interessant ist, dass im Rahmen der Ausgangsposition und Ziele eine relative umfassende Menge an Codes gefunden wurde. Die Befragten geben innerhalb des gesamten Materials Angaben hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Ziele und der persönlichen Einstellung. Es zeigt sich, dass die Befragten ein hohes Bewusstsein über die Zielorientierung und die notwendigen Voraussetzungen ihrer Arbeit haben.

Die Hauptkategorien, die den drei Ebenen zugeordnet sind, wurden, wie in Phase 5 beschrieben, sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt. Bei der deduktiven Kategorienbildung wurde sich – wie von Kuckartz vorgeschlagen – an der Vorstrukturierung des Materials durch den Leitfaden des Interviews orientiert (Vgl. Kuckartz 2014, S. 62). Dabei wurden die Fragen jedoch nicht in jedem Fall zu einer Kategorie transformiert, sondern in einigen Fällen thematisch ausdifferenziert oder auch zusammengefasst. Die inhaltliche Bedeutung der einzelnen Kategorien wird ausführlich in der Ergebnisdarstellung der einzelnen Kategorien erläutert. Im Folgenden soll jedoch die Struktur des Kategoriensystems auf den einzelnen Ebenen kurz skizziert werden.

Kategorie	Anzahl
Ausgangsposition und Ziele	0
Pädagogische Ausgangsposition	15
Musikpraktische Ausgangsposition	4
Ziele der Big Band-Arbeit	18
Musikalische Schwerpunktsetzung	14

Abbildung 10: Ebene 1.

Auf der Ebene der „Ausgangspositionen und Zielsetzung“ finden sich vier Kategorien. Die ersten zwei wurden dabei induktiv aus dem Material entwickelt, während die Kategorien „Ziele der Big Band-Arbeit“ sowie „musikalische Schwerpunktsetzung“ deduktiv anhand des Fragebogens erstellt wurden.



Abbildung 11: Ebene 2.

Auf der Ebene „Organisatorische Strategien“ ergeben sich drei Hauptkategorien, von denen die ersten beiden aus der Struktur des Fragebogens abgeleitet wurden und die Kategorie „Konzert“ induktiv dem Material entstammt. Den Kategorien „Fortbestand der Big Band“ und „Konzerte“ sind Subkategorien untergeordnet.

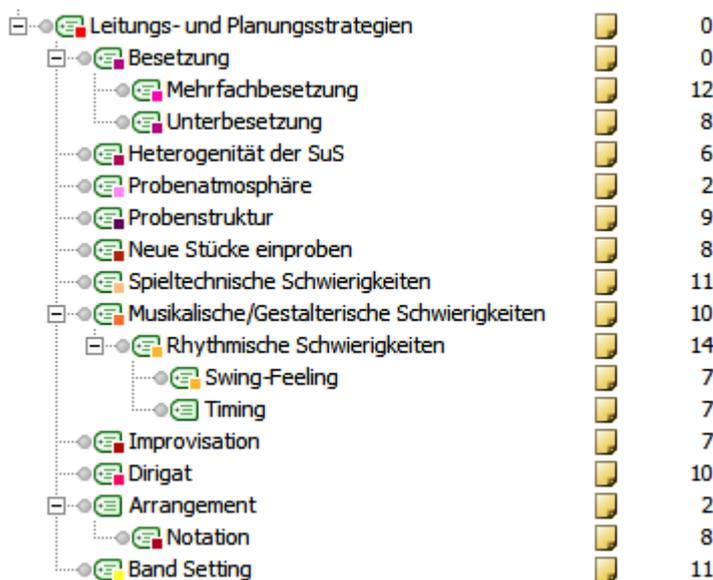


Abbildung 12: Ebene 3.

Auf der Ebene „Leitungs- und Planungsstrategien“ finden sich elf Kategorien. Mit der Ausnahme der Kategorien „Probenatmosphäre“ und „Arrangement“, sind die Hauptkategorien deduktiv entstanden. Die Kategorien „Besetzung“, „musikalische/gestalterische Schwierigkeiten“ und „Arrangement“ beinhalten teilweise mehrere Subkategorien. Neben der gewöhnlichen Unterteilung in Haupt- und Subkategorie findet im Rahmen der „musikalischen/gestalterischen Schwierigkeiten“ eine weite Differenzierung der Subkategorie „rhythmische Schwierigkeiten“ in die Subsubkategorie „Swing-Feeling“ und „Timing“ statt. Der Grund für die feingliederige Untertei-

lung ist, dass sich zahlreiche detaillierte Fundstellen zur Kategorie „rhythmische Schwierigkeiten“ im Material ergeben haben.

3.2. Ebene 1: Ausgangsposition und Zielsetzung

Pädagogische Ausgangsposition

Die Kategorie „pädagogische Ausgangsposition“ fasst alle Codes zusammen, die Aufschluss über grundlegende pädagogische Ansichten der Befragten geben. Vielfach beziehen sich die Ergebnisse darauf, dass der Spaß und die Freude an der Musik innerhalb der Big Band-Arbeit im Vordergrund stehen. B2 äußert diesbezüglich:

Weil der Leistungsgedanke tritt bei mir sehr stark hinter den sozialen Gedanken zurück. Dass alle mitmachen sollen und Freude an der Musik haben sollen (B2, 32).

Der Befragte spricht in diesem Zusammenhang zwei Elemente an: Den Gemeinschaftsaspekt und den Spaß an der Musik. Diese Elemente werden auch von anderen Befragten mehrfach geäußert. Für B3 ist eine gute Stimmung beispielsweise die Ausgangsposition für eine erfolgreiche Arbeit (Vgl. B3, 36). Gute Stimmung setzt gleichzeitig voraus, dass die SuS Spaß am Musikzieren und Proben haben.

Vier der sechs Befragten äußern, dass der Spaß am Spielen und die Teilhabe an der Band wichtiger seien als musikalische Qualitäten. Es gibt hierbei keine Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den professionellen Leitern. Besonders stark dürfte sich in diesem Kontext die pädagogische Grundhaltung von B4 auf die Strategien des Leitens auswirken. Im Mittelpunkt der Proben soll allein die Interpretation der Band stehen. Der Einsatz von Hörbeispielen wird beispielsweise von B4 aus pädagogischen Gründen ausgeschlossen. Die SuS sollen nicht von professionellen Beispielen demotiviert werden (Vgl. B4, 64). Es geht dem Befragten also weniger um die möglichst originalgetreue Ausführung von Elementen, die sich innerhalb der Musik etabliert haben, sondern alleine um die musikalische Version der SuS. Pädagogische Absichten stehen hier klar vor den musikalischen.

Eine weitere pädagogische Grundeinstellung, die von den Befragten mehrfach genannt wird, zielt darauf ab, die SuS zu motivieren und ihnen ein hohes Maß an Vertrauen in ihre Fähigkeiten zukommen zu lassen, um Lernprozesse zu unterstützen. Besonders die beiden professionellen Leiter stellen diesen Aspekt heraus. Sie plädieren für eine angemessene Erwartungshaltung und einen ebensolchen musikalischen Anspruch:

Und ich finde, dass in diesem Punkt viele Leiterinnen und Leiter viel zu schnell aufgeben und sagen ‚Das sind ja Anfänger. Von denen können wir das nicht verlangen‘ Und das sehe ich nicht so. Man kann auch von Anfängern eine Ausführung fordern. Das heißt ja nicht, dass das die Anforderungen einer Rundfunk-Big Band sein müssen.

Aber man kann einen Weg beschreiten. Und wenn man das freundlich und unterstützend macht, dann ist das eigentlich eine Wertschätzung der Anfänger (BP1, 22).

Die Ergebnisse der folgenden Kategorien zeigen, dass sich diese Einstellung direkt auf die Leitungsstrategien auswirken. Dabei wird häufig unterstrichen, dass „Hartnäckigkeit“ und „Vertrauen“ in die SuS vorausgesetzt wird, um ein besseres musikalisches Ergebnis zu erreichen.

Ein weiterer pädagogischer Grundsatz, der mehrfach angeführt wird, ist, dass die Band als Kollektiv verstanden werden solle. Bei musikalischen Problemen Einzelner wird nicht auf die entsprechende Person verwiesen. Es wird also versucht, eine Stigmatisierung und Demotivierung bewusst zu vermeiden. Auch wenn dieser Aspekt einen trivialen Eindruck erweckt, muss er zwangsläufig Einfluss auf die Strategien des Leitens nehmen. Da in der Regel jede Stimme in der Big Band einfach besetzt ist und sich Fehler einzelner massiv auf den Gesamtsound auswirken können, müssen Probleme Einzelner so korrigiert werden, dass die ganze Band gefordert ist. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Kategorie „Heterogenität“ bestätigt, da diese pädagogische Grundhaltung direkten Einfluss auf die Auswahl der Strategien nimmt.

Musikalische Ausgangsposition

In der Kategorie „musikalische Ausgangsposition“ sind alle Codes zusammengefasst, die Aufschluss darüber geben, welche musikalischen Fähigkeiten die Leiter mitbringen oder welche ihrer Meinung nach für das Leiten einer Schüler-Big Band mitgebracht werden müssen. Insgesamt gestalten sich die musikalischen Voraussetzungen als sehr umfassend, die von den Befragten als wichtig für das Leiten einer Big Band gesehen werden. In der Regel verfügen die jeweiligen Lehrkräfte selbst über diese Fähigkeiten. Drei der Befragten geben an, dass ein Leiter Blasinstrumente spielen solle. B2 äußert diesbezüglich:

Also ich glaube es ist gut, wenn der Leiter jedes der vorhandenen Instrumente in Ansätzen spielen kann. Weil er dann die Probleme, die die ihm anvertrauten Schüler haben/ Weil er die dann besser versteht [...]. Das wäre eine wichtige Voraussetzung (B2, 75).

Hier werden umfassende Fähigkeiten als musikalische Voraussetzung angesehen. Angaben darüber, was „in Ansätzen“ bedeutet, werden nicht gemacht.

BP1 thematisiert im Kontext der musikalischen Voraussetzungen die Fähigkeit des differenzierten Hörens, die ein Leiter haben müsse, um Fehler zu erkennen und Korrekturen vorzunehmen. Daneben müsse ein Big Band-Leiter auch umfassende Kenntnisse über die Funktion der musikalischen Elemente der Big Band-Musik haben. Dazu gehöre, dass die Lesefähigkeit und das Wissen über Arrangements soweit ausgebildet sind, dass ein Leiter die einzelnen Formteile der Musik schnell erkennen,

analysieren und gegebenenfalls sogar ändern kann (Vgl. BP1, 53). Sowohl differenziertes Hören als auch Kenntnisse zu Arrangements und zu Partituren setzen voraus, dass sich die Leiter intensiv mit der Big Band-Leitung im Zuge ihrer eigenen musikalischen Ausbildung befasst haben.

Die dargestellte musikalische Ausgangsposition verdeutlicht, dass den Leitungsstrategien der Befragten umfassende musikalische Fähigkeiten zugrunde liegen oder vorausgesetzt werden. Hieraus ergibt sich, dass ein intensiver Lernweg vorausgehen muss, um analytische und praktische Fähigkeiten zu erlangen, die im Rahmen eines strategiegeleiteten Vorgehens beim Leiten einer Big Band gefordert werden. An dieser Stelle wird erneut das oben angeführte Problem der fehlenden systematisch aufgebauten Materialien, die den Zugang deutlich vereinfachen würden, deutlich.

Ziele der Big Band-Arbeit

Die Ziele der Big Band-Arbeit, die von den Befragten genannt werden, gestalten sich vielschichtig. Dabei lassen sich zwei verschiedene Ebenen unterscheiden. Zum einen nennen die Befragten allgemeine Ziele und zum anderen formulieren sie konkrete Lernziele, die in Tabelle 2 ersichtlich sind. Der Übergang von allgemeinen Zielen und Lernzielen ist dabei fließend und sollte nicht als strikte Zweiteilung verstanden werden. Die Einteilung wurde nach den Formulierungen der Befragten vorgenommen.

Befragte	Allgemeine Ziele	Lernziele
B1	B1 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - die SuS musikalisch weiter zu bringen - den SuS den Jazz näher zu bringen - Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln - Konzerterfahrung zu ermöglichen - Auslandserfahrungen zu ermöglichen - Identifikation mit der Big Band durch Konzerte zu erreichen - Spielerfahrung zu ermöglichen 	Die SuS <ul style="list-style-type: none"> - lernen durch Musik die Welt und andere Kulturen kennen - bekommen einen Überblick über verschiedene Stilrichtungen
B2	B2 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinschaftserfahrungen zu ermöglichen - Entwicklung zur eigenständigen, künstlerischen Persönlichkeit durch Improvisation anzustoßen - Erfahrung in der Gruppe und auch am Instrument zu ermöglichen - SuS durch Fahrtenprogramm Auslandserfahrungen zu ermöglichen - den musikalischen Horizont zu 	Die SuS lernen... <ul style="list-style-type: none"> - Verantwortungsbewusstsein - Verantwortungsbereitschaft - verbale-nonverbale Kommunikation - Softskills, die für eine Gesellschaft wichtig sind - differenziertes Hören - stilgerechte Interpretation

	erweitern	
B3	B3 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - den Jahrgansübergreifenden Kontakt zu fördern - Identifikation mit der Schule zu fördern - positiven Einfluss auf den Musikunterricht zu fördern - den SuS eine sinnvolle Art der Freizeitbeschäftigung zu vermitteln - Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln 	
B4	Die Big Band soll ... <ul style="list-style-type: none"> - alle nicht klassischen Musiker an der Schule auffangen und den popularmusikalischen Bereich abdecken - den SuS eine Möglichkeit geben, solistisch tätig zu werden B4 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - soziales Lernen zu ermöglichen - Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln 	Die SuS ... <ul style="list-style-type: none"> - verbessern ihre rhythmischen Fähigkeiten - lernen stilistische Vielfalt kennen - bekommen einen historischen Überblick über den Jazz - können verschieden Stile spielen - verbessern ihre musikalischen Fähigkeiten
PB1	PB1 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - die SuS zu fördern und zu fordern - ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln 	Die SuS... <ul style="list-style-type: none"> - lernen Sozialkompetenzen in allen möglichen Schattierungen - lernen, sich über bestimmte musikalische Parameter zu einigen - lernen die Ausführung von Festlegungen, die vom Leiter, von den Noten oder von der Stilistik getroffen werden - lernen wesentliche Elemente, die mit Jazz in Zusammenhang stehen wie Latin, Swing, Rock und Funk, auszuführen
PB2	B2 beabsichtigt, dass... <ul style="list-style-type: none"> - die SuS Spaß haben - die SuS viel spielen - die SuS „Blut lecken“ B2 beabsichtigt... <ul style="list-style-type: none"> - das Sozialverhalten zu verbessern - die Transferleistungen zu verbessern - die Lernfähigkeit zu verbessern - ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln - die SuS zu fördern 	Die SuS ... <ul style="list-style-type: none"> - lernen Hören - lernen Zusammenhänge zu erkennen - lernen die physische Ebene des Intonierens - lernen die physische Komponente des Atmens - lernen die physische Ebene des Körperlichen

Tabelle 2: Ziele der Big Band-Arbeit.

Alle Befragten geben als eines der Hauptziele ihrer Arbeit an, Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen zu wollen. Durch ihre Größe bietet eine Big Band hierfür eine gute Ausgangsvoraussetzung. Insgesamt ist zudem auffällig, dass unter den allgemeinen Zielen besonders soziale Ziele genannt werden, die im Mittelpunkt der Big

Band-Arbeit stehen. B1 und B2 heben hervor, dass den SuS Auslandserfahrungen ermöglicht werden sollen. In beiden Fällen organisieren die Lehrkräfte in Kooperation mit Partnerschulen im Ausland ein umfassendes Fahrtenprogramm. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Ziele innerhalb der Big Band-Arbeit nicht nur die SuS betreffen. Auch für die Schule als Institution ergeben sich positive Auswirkungen, da eine Big Band repräsentativen Charakter hat. In diesem Zusammenhang weist B3 auf eine weitere Wirkung hin, die die Schule betrifft:

Das heißt also, der Unterricht macht wesentlich mehr Spaß, wenn man solche Dinge an der Schule auch aufbaut, weil man dann doch kompetentere Schüler hat. Sprich, es kommt dadurch dann auch häufig ein Leistungskurs in der Oberstufe zustande [...] (B3, 4).

Hier wird deutlich, dass die Big Band-Arbeit massive Auswirkungen auf die Tätigkeit der Lehrkräfte und die Schulsituation hat. Diese Zielformulierung beinhaltet bereits eine Strategie im weiteren Sinne. Durch die Big Band sollen andere schulische Ziele erreicht werden. In dieser Aussage wird indirekt begründet, warum sich der Mehraufwand des Leitens einer Big Band sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schule lohnt.

Die konkreten Lernziele, die von den Befragten genannt werden, lassen sich grob in drei Gruppen unterteilen: (1.) Ziele, die die Sozialkompetenzen der SuS betreffen, (2.) Ziele, die das stilistische Wissen über Jazz betreffen und (3.) Ziele, die die praktischen Fähigkeiten der SuS betreffen. Vier der Befragten geben dabei an, dass die SuS einen Überblick über verschiedene Stile bekommen sollen und diese spielen lernen sollen. Im Kontext des stilistischen Facettenreichtums des Jazz und der direkten Verbindung zur populären Musik und somit zur Lebenswelt der SuS scheint dieses Lernziel von besonderer Bedeutung zu sein. Gleichzeitig ist es eine wesentliche Information zur Ausgangsposition der Leiter. Da die Befragten im Zuge ihrer Arbeit beabsichtigen, verschiedene Stile zu vermitteln, werden auch verschiedene Leitungsfähigkeiten und ein umfassendes Wissen zu den Stilen vorausgesetzt.

Musikalische Schwerpunktsetzung

Befragter	Musikalische Schwerpunktsetzung
B1	<ul style="list-style-type: none"> - gute Balance - gutes Zusammenspiel - richtige Töne - stilistisch korrektes Spielen
B2	<ul style="list-style-type: none"> - gute Balance - guter Sound - stilistisches Passen - Exaktheit - gute Intonation - Blending - Phrasierung ist enorm wichtig - Balladen sollen Sound entfalten

	<ul style="list-style-type: none"> - Up-Tempo-Swing soll „fluppig“ klingen
B3	<ul style="list-style-type: none"> - Stücke mit hohem Anspruch dem Schwierigkeitsgrad angemessen darbieten - die Leistung der Band stetig steigern - Exaktheit - Akzentsetzung
B4	<ul style="list-style-type: none"> - gutes Zusammenspiel - dynamische Differenzierung - Artikulation - musikalische Version der Schüler steht im Fokus
BP1	<ul style="list-style-type: none"> - gute Balance von Lautstärken - Details sollen ausgearbeitet werden - guter Groove - gute Intonation - rhythmische Exaktheit - Perfektionismus, was Ausführung angeht, in Relation zum Leistungsstand
BP2	<ul style="list-style-type: none"> - gute Balance innerhalb der Section - Details entsprechend des Niveaus der Band ausarbeiten - Tonlängen - Zusammenspiel

Tabelle 3: Musikalische Schwerpunktsetzung.

Innerhalb der „musikalischen Schwerpunktsetzung“ gibt es vielfach Überschneidungen der Antworten der Befragten. Beide professionellen Leiter plädieren für einen Ausarbeitung der Details generell. Fünf der Befragten nennen eine gute Balance als einen der Schwerpunkte. Dabei geht aus der Befragung nur in einem Fall hervor, ob die Balance zwischen den Sections oder innerhalb der Sections gemeint ist. BP2 betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Balance innerhalb der Sections. Artikulation und Phrasierung, zwei Begriffe, die eng miteinander verbunden sind, werden ebenfalls mehrfach von den Befragten angesprochen. Auch stilistisches korrektes Spielen und gutes Zusammenspiel werden von zwei Befragten genannt. B2 legt der musikalischen Schwerpunktsetzung ein fundamentales Ziel zugrunde:

Eine Big Band muss klingen wie eine Big Band. Also mir ist wichtig gute Intonation, Blending, Phrasierung ist enorm wichtig, ausgewogene Lautstärkeverhältnisse innerhalb der Sätze und eben stilistisch passendes und angemessenes Spielen.

3.3. Ebene 2: Organisatorische Strategien

Zeitliche und räumliche Organisation

Die Kategorie „zeitliche und räumliche Organisation“ beinhaltet Codes, die Informationen über die organisatorischen Konzepte an den Schulen geben. Die Ergebnisse beschränken sich dabei auf die Antworten der Lehrkräfte an Schulen. Die professionellen Leiter konnten hierzu keine Angaben machen, da sie derzeit keine Schüler-Big Band leiten. Die zeitliche Probensituation gestaltet sich bei den vier Lehrkräften äh-

lich. Jede Big Band probt regelmäßig einmal pro Woche. Die Befragten geben an, dass die Probenzeiten so organisiert sind, dass keine schulischen Veranstaltungen parallel stattfinden. Diese Planung ist der Größe der Big Band und dem Instrumentenbedarf geschuldet. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass keiner der Instrumentalisten aus schulischen Gründen an der Teilnahme gehindert wird.

In drei Fällen probt die Big Band für 1,5 Zeitstunden. Lediglich die wöchentlichen Probenzeiten von B2 fallen mit 2,5 Zeitstunden deutlich umfangreicher aus. Erwähnenswert ist dabei auch das organisatorische Konzept, das B2 verfolgt. 1-1,5 Stunden der wöchentlichen Probenzeit sind Satzproben, die von Musikschullehrkräften oder von erfahrenen SuS geleitet werden. Die Big Band probt somit lediglich eine Stunde im Kollektiv.

Der Zeitpunkt der Proben gestaltet sich sehr unterschiedlich. Zwar finden alle Proben am Nachmittag statt, doch der Beginn variiert zwischen 12.45 Uhr und 16.00 Uhr. In diesem Kontext merkt B3 eine Problematik an, die das Proben am späten Nachmittag betreffen:

Der Nachteil ist natürlich, dass ich immer wieder die Schüler bewegen muss, dann auch zu kommen. Vor allem, wenn sie dann zwischendurch auch zwei Stunden frei haben. Wir haben hauptsächlich Fabrschüler. Also das ist nicht so ganz einfach [...] (B3, 8).

B3 spricht ein Problem an, das besonders Schulen im ländlichen Raum betrifft. Wenn sich die Proben nicht direkt an den Schulschluss der SuS anschließen, müssen diese warten oder zur gegebenen Zeit wieder in der Schule erscheinen. Dies ist eine Belastung für SuS, die lange Fahrtzeiten zur Schule haben. Umfasst die Big Band die Mittelstufe und die Oberstufe, wird die Organisation einer lückenlos an den Unterricht anschließenden Probe aufgrund der verschiedenen Stundenpläne nach Angaben der Befragten jedoch schwierig. In diesem Bereich bedarf es individueller Strategien, die sich nach der Organisationsstrukturen der jeweiligen Schule richten, um die Teilnahme an den Proben für alle SuS realisierbar zu machen.

Zwei der Befragten organisieren neben den wöchentlichen Proben Probenwochenenden, die sich in beiden Fällen in Satzproben und Gesamtproben unterteilen. B1 hält solche Probenwochenenden in einem halbjährlichen Turnus ab und lädt regelmäßig professionelle Big Band-Musiker als Gastdozenten ein. Die Befragten geben zudem mehrfach an, dass vor wichtigen Konzerten Extraproben stattfinden.

Zur Raumsituation lassen sich im Material nur wenige Angaben finden. Lediglich B1 verfügt über einen speziellen Big Band-Raum. Hier können alle Instrumente stehen gelassen werden, sodass während der Probenzeit nicht aufgebaut werden muss.

Alle Big Bands finden als freiwillige Arbeitsgemeinschaft statt. Besonders geschickt ist jedoch die Verbindung zwischen AG und schulischem Unterricht im Fall von B4.

Die SuS können in der Oberstufe die Leistungen, die sie in der AG erbringen, in Verbindung mit einer zusätzlichen Theoriestunde als Fachpraxiskurs in das Abitur einbringen. Somit können Leistungen honoriert werden. Dadurch wird ein zusätzlicher Anreiz geschaffen.

Fortbestand der Big Band

In der Kategorie „Fortbestand der Big Band“ wurden alle Codes gesammelt, die Aufschluss drüber geben, mit welchen Strategien der Fortbestand der Big Band von institutioneller Seite oder von Seiten der Lehrkraft sichergestellt wird. Der Kategorie sind drei Subkategorien untergeordnet. Es wird unterteilt in „Zusammensetzung“, „Aufnahmeverfahren“ und „Instrumentenbeschaffung“. Drei der Schulen, in denen die Befragten unterrichten, verfolgen ein Profilklassenkonzept, in dessen Zuge sich die SuS zu Beginn der 5. Klasse entschließen können, ein Musikinstrument zu erlernen. Innerhalb der Profilklassenkonzepte unterscheiden sich jedoch die Ansätze voneinander. B2 verfolgt ein Big Band-Klassenkonzept. Hier sind alle Instrumente vertreten, die auch in der Big Band gespielt werden. B3 verfolgt dagegen ein Bläserklassenkonzept, das die 5.-9. Klasse umschließt und B4 bietet Orchesterklassen bis zur 7. Klasse an. Die genauen Strukturen und Inhalte der Profilklassen gehen aus dem Material nicht hervor. Es wird jedoch mehrfach erwähnt, dass gerade die schulische Rahmensituation mit den Profilklassen den stetigen Fortbestand der Big Band und auch anderer Orchester sicherstellt, da besonders viele Blasinstrumente erlernt werden.

In allen Fällen gibt es ein Vororchester, das jedoch nicht immer einer Big Band gleicht und verschiedene Altersstufen umfasst. In den Vororchestern erlernen die SuS grundlegende Fähigkeiten, die für das Spielen in einer Big Band von Bedeutung sind. Am intensivsten gestaltet sich die Sicherstellung des Fortbestands im Fall von B2. An seiner Schule gibt es neben den Big Band-Klassen fünf altersgestufte Big Bands, die B2 gemeinsam mit einer weiteren Lehrkraft leitet. Außerdem wird der Instrumentalunterricht von schulischer Seite organisiert.

Im Hintergrund muss ich dazu sagen, ich habe angefangen da eine Musikschule zu organisieren. Eine Jazz-, Rock- oder Popmusikschule sozusagen. Die hat jetzt so 350 Schüler und 30 Dozenten und die Schüler der Musikschule sind auch meistens an der Schule und die spielen dann auch in der Big Band (B2, 8).

Die besagte Musikschule wird von einem Förderverein getragen. Es handelt sich also um eine ganzheitliche Strategie auf verschiedenen Ebenen. Die SuS erlernen früh ein Instrument und bekommen Instrumentalunterricht, können in eine Big Band-Klasse eintreten und spielen schließlich in altersgestuften Big Bands. Auf diese Weise wird die Nachfolge von gut ausgebildeten Instrumentalisten für die Oberstufen-Big Band sichergestellt.

Um SuS für die musikalische Freizeitaktivität zu gewinnen, versuchen B1 und B2 Anreize durch lukrative Auslandsfahrtenprogramme zu schaffen. B2 gibt an, dass aufwendige Fahrten von Sponsoren und vom Förderverein stark bezuschusst werden, um die Teilnahme aller Big Band-Mitglieder zu gewährleisten.

Zur Sicherstellung des Nachwuchses verfolgt B1 eine Strategie, bei der er SuS in der 5. Klasse anspricht, um sie für das Vororchester zu gewinnen. Instrumente, bei denen mögliche Engpässe entstehen, versucht er gezielt an SuS zu vermitteln:

Was immer schwierig ist zu finden, komischerweise, ist Bassisten, GUTE Bassisten. Also insofern schaue ich da auch immer schon sehr zeitig, dass ich mir einen Bassisten heranziehe. Oft sind es Gitarristen, denen ich dann die Möglichkeit aufzeige, dass es als Bassist viel einfacher ist und es macht sowieso viel mehr Spaß (B1, 12).

SuS, die Interesse an einem Instrument zeigen, das in der Big Band benötigt wird, werden von B1 besonders gefördert, um den Erhalt der Band zu gewährleisten.

Eine andere Strategie verfolgt B3. Er besetzt die Stimmen der Big Band gezielt mehrfach mit jungen SuS, die noch keine Erfahrung im Big Band-Spielen haben. „[...] Dann wachsen sie (die SuS) eben nach“ (B1, 12). Die SuS sollen Erfahrung sammeln, indem sie von den älteren SuS lernen. Sie spielen dabei in dem Ensemble selber mit oder schauen zu. B3 gibt folgenden Grund für diese Strategie an:

Es ist nicht immer ganz einfach das Niveau zu halten, weil es dann doch nach dem Abitur in bestimmten Stimmen doch wegbriecht und man dann wieder betteln muss (B3, 10).

Diese Strategie verweist dabei direkt auf die Kategorie „Mehrfachbesetzung“, da hierbei gleichzeitig offen gelegt wird, dass Mehrfachbesetzungen nicht als Problem angesehen werden, sondern als wesentliche Strategie, um den Fortbestand der Band zu sichern.

Insgesamt gesehen gestalten sich die Feinheiten der Strategie in Bezug auf den Fortbestand sehr unterschiedlich, auch wenn die Profilklassen und die Vororchester eine Gemeinsamkeit darstellen. Überschneidungen lassen sich in der Subkategorie „Zusammensetzung“ finden. In zwei Fällen ist die alterstechnische Zusammensetzung der schulischen Situation geschuldet. Die SuS treten erst nach dem Durchlaufen des Nachwuchsensembles in die Big Bands ein. Das bedeutet, dass die Schüler-Big Bands eher mit SuS der oberen Jahrgangsstufen besetzt sind. Eine Ausnahme ist das Konzept von B2, indem für jede Altersstufe eine Big Band vorgesehen ist. Einzig die Big Band von B3 umfasst nahezu alle Jahrgänge, obwohl auch hier ein Vororchester vorhanden ist. Dies steht wiederum eng in Verbindung mit den Ergebnissen der Subkategorie „Aufnahmeverfahren“.

Sowohl B1 als auch B3 wählen die Spieler für die Big Band gezielt anhand ihrer Leistungen im Vororchester aus, um die Qualität der Big Band kontrollieren zu können. Diese Strategie unterscheidet sich grundlegend vom Ansatz, der von B4 verfolgt

wird: „Ja, also erstmal können alle, die wollen mitspielen, es gibt kein Vorspielen oder so“ (B4, 32). Die SuS werden in diesem Fall also nicht nach Leistung ausgewählt. Hier sind somit qualitative Aspekte pädagogischen Grundsätzen untergeordnet.

Weitere Übereinstimmungen zeigen sich in der Subkategorie „Instrumentenbeschaffung“. Die Schulen aller Befragten verfügen über Leihinstrumente, die von den SuS geliehen werden können, wenn sie ein Instrument lernen möchten, dieses Instrument jedoch nicht selbst besitzen. Alle Schulen stellen ein Bariton-Saxophon und in manchen Fällen auch eine Bass-Posaune zu Verfügung, da diese Instrumente für den Sound einer Big Band sehr wichtig sind, aufgrund ihres hohen Preises jedoch eine große finanzielle Belastung für die Eltern der SuS wären. Im Falle der anderen Blasinstrumente zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede im Umfang des Leihinstrumentenpools. Die Schule von B1 verfügt lediglich über eine geringe Anzahl von Blasinstrumenten. Die SuS sollen lediglich das Instrument ausprobieren können. Im Fall von B3 und B4 verfügen die Schulen über eine hohe Anzahl von Instrumenten, sodass jeder Schüler ein Instrument leihen kann. Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext die Strategie, die B2 verfolgt. Neben einem Pool an Leihinstrumenten können die SuS ihre Instrumente über ein Miet-Kauf-Angebot finanzieren, um möglichst allen SuS den Kauf eines Instruments zu ermöglichen. Im Zuge dieses Miet-Kauf-Angebots erwirbt ein Förderverein in Kooperation mit einem Bankhaus die Musikinstrumente für die SuS. Die Eltern zahlen eine monatliche Rate von 15-40€ und kaufen auf diese Weise die Instrumente ihrer Kinder.

Konzerte

Die Kategorie „Konzerte“ beinhaltet alle Codes, die Aufschluss über die Strategien zum Organisieren von Konzerten geben. Ihr ist die Subkategorie „Repertoire“ zugeordnet, die sich auf Überlegungen zum musikalischen Programm in Hinblick auf die Konzerte bezieht. Innerhalb der Kategorie „Konzerte“ lassen sich nur wenige Ergebnisse in dem Material finden. Hier stehen besonders die Angaben von B1 heraus, dessen Big Band 20 Mal im Jahr bei schulischen und außerschulischen Veranstaltung im In- und Ausland auftritt. Er begründet dies folgendermaßen:

Ich finde es ganz wichtig, dass eine Schul-Big Band auftritt und zwar nicht nur bei Schulveranstaltungen. Einfach um Spielpraxis zu bekommen und auch den Sinn eines solchen Ensembles zu unterstreichen. Es geht also nicht um Musik als Selbstzweck, sondern es ist ein unheimlicher Zugewinn an Gemeinschaftsgefühl und Identifikation mit so einer Big Band, wenn man mehr macht als die Schulkonzerte (B1, 50).

B1 verfolgt durch außerschulische Konzerte die pädagogische Absicht, ein Gemeinschaftsgefühl zu etablieren. Die Big Band-Arbeit erhält erst durch die Konzerte einen Sinn. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen der Ausgangsposition und Ziele

überein und ist ein Beispiel, wie sich das Ziel „Gemeinschaft zu erfahren“ in der Big Band-Arbeit auswirkt.

Innerhalb der Subkategorie „Repertoire“ gestalten sich die Ergebnisse individuell verschieden. Beim Konzipieren eines Repertoires richtet sich B1 nach den Schülerinteressen, wählt die Stücke allerdings nach Schülerfähigkeiten aus und entwickelt das Programm mit steigendem Schwierigkeitsgrad weiter. B1 und BP1 legen Wert darauf, dass das Repertoire gut spielbar und publikumswirksam ist. B4 versucht innerhalb der Band-Arbeit Konzertprojekte zu entwickeln, wie beispielsweise das Musical „Swing-Kids“. Ferner wechselt die von ihm geleitete Big Band alle zwei Jahre das komplette Programm. Das Repertoire besteht dabei aus 10-12 Stücken – im Gegensatz zum Programm von B3 steht, das mit 30-40 Stücken deutlich umfangreicher ist. Organisatorisch geht B3 dabei so vor, dass er Big Band-Mappen an die SuS verteilt, in denen ein fester Stamm von 120 Stücken abgeheftet ist. Aus diesem Stamm bildet er schließlich das Repertoire der Band.

Eine weitere Planungsstrategie zum Programm nutzen BP1 und BP2. Beide wollen die SuS anhand der Repertoireauswahl musikalisch fordern und fördern. BP2 geht bei der Auswahl der Stücke folgendermaßen vor:

Und ansonsten, wie gesagt gerne so ein kleines bisschen über dem Niveau so ein paar Sachen zu haben, damit die Blut lecken können und die denken ‚Das können WIR schaffen!‘ (BP2, 50).

Es werden also neben einfachen Stücken gezielt Arrangements ausgewählt, die über dem Spielniveau der SuS liegen. Die SuS sollen auf diese Weise gefordert und motiviert werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Aspekt der Gemeinschaft immer wieder als Grundvoraussetzung für Strategien auftaucht. Dies zeigt sich daran, dass BP2 ausdrücklich betont, dass eine Erarbeitung solcher Arrangements nur in Verbindung mit der Einstellung „DAS SCHAFFEN WIR! DAS KÖNNEN WIR MACHEN“ (BP2, 8) gelingen kann.

3.4. Ebene 3: Leitungs- und Planungsstrategien

Besetzung

Die Kategorie „Besetzung“ beinhaltet Codes, die Aufschluss darüber geben, welche Strategien die Befragten bei Problemen mit der Besetzung verfolgen, um trotzdem spielfähig zu bleiben. Die Kategorie teilt sich in zwei Subkategorien. Zum einen in „Mehrfachbesetzung“, in der alle Strategien gesammelt werden, die Leiter bei Doppel- oder Mehrfachbesetzung anwenden und zum anderen in die Kategorie „Unterbesetzung“, die Strategien sammelt, die im Falle fehlender Instrumentenpositionen verwendet werden. Die Oberkategorie Besetzung bleibt in diesem Fall leer, da im

zweiten Codierungsdurchgang alle Ergebnisse den Unterkategorien trennscharf zugeordnet werden konnten.

Fünf der sechs Befragten äußern, dass sie kein puristisches Besetzungskonzept verfolgen und Überbesetzungen dulden oder sogar bewusst anstreben. Die grundsätzliche Einstellung darüber gestaltet sich jedoch unterschiedlich und auch die praktischen Konzeptionen weisen große Differenzen auf. Die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen geben an, dass sich Mehrfachbesetzungen kaum vermeiden lassen. Dabei beschränken sich die parallel spielenden, mehrfachbesetzten Positionen eher auf die Bläser-Section. B1 und B4 sehen es sogar als Ziel an, Stimmen zu doppeln. Für B1 ist eine Mehrfachbesetzung besonders im Saxophonsatz aus Sicht des Gesamtsounds erstrebenswert. Er gibt an:

Man darf nämlich nicht vergessen, dass ein Saxophonist in einer Profi-Big Band eben dreimal lauter spielt als ein Schüler (B1, 18).

Die Ansicht, dass sich der Sound durch Mehrfachbesetzung aufgrund höherer Lautstärken einzelner Instrumente verbessert, steht hierbei im Gegensatz zur einschlägigen Big Band-Literatur. Auch BP1 merkt diesbezüglich an:

Also das Problem mit den Verdoppelungen ist natürlich, dass die Klang-Balance dann natürlich futsch geht und die Intonation auch sehr viel schwieriger wird. Die ganze Musik ist ja nicht chorisch konzipiert und deswegen sind Verdoppelungen hochproblematisch, was den Klang angeht (BP1, 20).

Je schwieriger sich die Intonation gestaltet, desto schwieriger wird es, einen guten sauberen Sound zu generieren. Bezüglich der Balance innerhalb der Sections merkt BP2 eine Problematik an, die sich direkt auf den Gesamtsound der Big Band bezieht.

Und das (Balance im Satz) spielt eine ganz wesentliche Rolle für den Gesamtsound natürlich. Wenn ich da jetzt zwei Alt Saxophone da sitzen habe, können die diese Balance eigentlich nicht mehr so richtig herstellen, weil die einfach nicht auf beiden Seiten andere Stimmen sitzen haben, sondern sich gegenseitig ganz laut hören, sich verstärken natürlich, die Intonation ist schwieriger zusammen zu kriegen (BP2, 14).

BP2 stellt hier detailliert eine Problematik dar und begründet, warum die Doppelbesetzung einer Position prinzipiell keine Soundverbesserung bedeuten kann, was auch von Lawn (Lawn 1995, S. 5) und Berry (Berry 1990, Chapter2, S.1) ausdrücklich betont wird. Wenn Spieler in einem Satz nicht die nächsten Stimmen neben sich hören, fehlt ihnen die Relation zu den Akkordtönen, wodurch die Intonation deutlich schwieriger wird. Die Begründung der Strategie des gezielten Verdoppelns zur Verbesserung des Sounds ist also fragwürdig.

Neben der musikalischen Komponente geben B1 und B4 eine pädagogische an. Im Kern geht es darum, dass allen SuS die Teilnahme an dem Ensemble und musikalische Erfahrungen ermöglicht werden sollen. Hier steht ebenfalls die Idee des Gemeinschaftsgefühls im Zentrum. Diese pädagogische Komponente ist auch der

Grund dafür, dass B2 und BP1 Doppelbesetzungen in Kauf nehmen, auch wenn diese nicht unbedingt erwünscht sind. B2 lässt dabei Stimmen höchstens doppelt besetzen und BP1 duldet Doppelbesetzungen aus Gründen des Gemeinschaftsgefühls und der Motivation, rät jedoch davon ab. Für BP2 ist der musikalische Misserfolg folgenschwerer als die pädagogische Komponente. Seiner Meinung nach wirken sich Dopplungen sogar negativ auf die Motivation der SuS aus, was er damit begründet, dass kein befriedigendes Klangergebnis entstehe. Insgesamt wird die Strategie der gezielten Verdopplung aus pädagogischer Sicht zwar von allen Befragten genannt, allerdings verschieden bewertet. Mehrfach wird jedoch der positive Effekt hervorgehoben, dass die Band auch in Krankheitsfällen komplett auftreten kann.

Innerhalb der Rhythmusgruppe werden zeitgleich spielende Verdopplungen in den meisten Fällen vermieden. Trotzdem sind die Stimmen häufig mit zwei Spielern besetzt. In diesem Kontext verfolgen B2 und B4 die Strategie, dass es eine Erst- und Zweitbesetzung gibt. SuS der Zweitbesetzung können während der Probe unverstärkt zu Übungszwecken mitspielen. Insgesamt geht aus dem Material hervor, dass sich die Mitglieder der Rhythmusgruppe in der Regel abwechseln. Lediglich B4 lässt Instrumente der Rhythmusgruppe zeitgleich spielen und versucht dabei, die Aufgaben zu verteilen.

Die Strategie des Abwechselns wird von drei der Befragten auch ausdrücklich für die Bläser-Section empfohlen. BP1 schlägt dabei folgendes Vorgehen vor:

Allerdings kann man dann ja auch überlegen, ob man so ein Konzept fährt, dass man STÜCKEWEISE die Besetzung ändert, sodass die Leute vielleicht nicht alle Stücke spielen, aber man dann vielleicht so eine Halbe-Halbe-Situation hinbekommt (BP1, 20).

Durch das Aufteilen von Stücken können also Doppeltbesetzungen umgangen werden. B3 hebt zudem hervor, dass die SuS bei langen Konzerten durch Abwechslung entlastet werden. Somit ist ein weiterer positiver Effekt von Mehrfachbesetzungen gegeben.

Unterschiede zeigen sich beim Vorgehen der Befragten, wenn Stimmen der Bläser-Section verdoppelt werden. B2 und B3 legen Wert darauf, dass die 1. Trompete und wenn möglich auch die ersten Stimmen der anderen Sections einfach besetzt sind. Im Gegensatz dazu treffen B1 und B4 keine ausdrücklichen Unterscheidungen darüber, welche Stimmen verdoppelt werden.

Im Kontext der zweiten Subkategorie „Unterbesetzung“ lassen sich drei grundsätzliche Strategien unterscheiden: Das Spielen mit unterbesetzten Sections, das Uminstrumentieren und das Einkaufen von Subs.¹⁴ Das Spielen mit unterbesetzten Sections wurde von den Befragten am häufigsten genannten. B4 lässt beispielsweise

¹⁴ Als Subs werden Vertretungen bezeichnet.

in den Posaunen die 3. Stimme weg, sodass der Rahmen von 1. Stimme und 4. Stimme bestehen bleibt und eine der mittleren Stimmen ausgelassen wird. Diese Strategie verfolgt auch BP2. In der Regel fallen bei den Befragten die unteren Stimmen eines Satzes weg. BP1 weist darauf hin, dass auch spezielle Arrangements, die *convertibles* genannt werden, eingesetzt werden können. Die Arrangements sind so konzipiert, dass sie in verschiedenen starken Besetzungen gespielt werden können, ohne dass sich eine gravierende klangliche Problematik ergibt.

Das Uminstrumentieren, also das Verteilen der Stimmen auf andere Instrumente, wird von drei der Befragten als Möglichkeit genannt. Dies kann sich jedoch unter Umständen aufwändig gestalten, da einzelne Stimmen transponiert werden müssen. Zudem muss beachtet werden, welche Instrumente von anderen Instrumenten ersetzt werden können. Innerhalb der Rhythmusgruppe sind diese Möglichkeiten limitiert. B3 und BP1 geben an, dass der Bass beispielsweise, der in der Literatur als das wichtigste Instrument benannt wird, von einem Keyboard ersetzt werden kann (Vgl. Davis 2014, S.1). Unter bestimmten Voraussetzungen können laut BP1 Keyboards auch an anderer Stelle eingesetzt werden:

Das (Der Einsatz von Keyboards) ist übrigens auch eine Sache, die man in allem möglichen anderen Sätzen machen kann. Schön ist das nicht! Aber unter den Integrationsaspekten, also das man möglichst viele Leute in die Band integriert, die dann auch mitspielen und Spaß haben, kann man eigentlich in alle Sätzen alles auffüllen mit Keyboards (BP1, 18).

Es geht hier jedoch eher um eine pädagogische Absicht, als um eine Verbesserung des Sounds der Big Band durch Uminstrumentierung. Innerhalb der Bläser-Sections geben die Befragten verschiedene Strategien an. Am umfassendsten gestalten sich die Strategien von BP1, da er für eine Vielzahl der Instrumente kreative Möglichkeiten zur Uminstrumentierung nennt. Die folgende Tabelle 4 veranschaulicht die genannten Strategien der Befragten nach Sections geordnet.

Section	Befragter	Uminstrumentierung
Rhythm-Section	B3	Bass → Keyboard
	BP1	Bass → Keyboard Bass → linke Hand Klavier
Trompeten-Section	BP1	Trompete → Klarinette Trompete → Keyboard
	BP2	Trompete → Sopran Saxophon
Posaunen-Section	B3	Posaune → Euphonium
	BP1	Posaune → Cello/E-Cello Posaune → Keyboard

	BP2	Posaune → Klarinette (abhängig vom Range) Posaune → Tenor Saxophon
Saxophon-Section	BP1	1. Alt- bzw. 1. Tenor-Saxophon → Klarinette Saxophon → Horn Saxophon → Fagott Saxophon → Gitarre

Tabelle 4: Uminstrumentierungs Möglichkeiten.

Auffällig ist, dass die Befragten bei *Ersatzinstrumenten* eher nach Instrumenten-Range als nach -Gattung vorgehen. Dabei werden beispielsweise Blechblasinstrumente durch Holzblasinstrumente ersetzt. Die Befragten entscheiden tendenziell danach, welcher Klang im Kontext des Gesamtsounds funktioniert, anstatt welches Instrument am besten der Klang des fehlenden Instruments imitiert. Besonders die von BP1 aufgezeigten Möglichkeiten in der Posaunen- und Saxophon-Section stechen hier heraus. Mit dem Cello wird ein Instrument in die Big Band integriert, dessen Instrumentenfamilie – der Streichinstrumente – traditionell nicht vertreten ist – abgesehen vom Kontrabass. Und auch die Gitarre fungiert eher als Rhythmus- und Soloinstrument innerhalb einer Big-Band. Als Element Bläser-Section bekommt sie eine völlig neue Rolle. Beide Instrumente verfügen dabei über einen umfassenden *range*. BP1 merkt jedoch auch eine Problematik an, die dadurch entsteht, dass beide Instrumente elektrisch verstärkt werden müssen:

Weil, das ist bei Gitarre das allergrößte Problem. Das die Lautstärke entweder zu leise, oder zu laut ist. Also richtig ist es eigentlich NIE. Und deshalb muss man da eine kommunikative Situation aufbauen (PB1, 14).

Trotzdem sind diese Instrumente feste Bestandteile der Umbesetzungs-Strategie von BP1. Zur Lösung des Problems empfiehlt er, dass ein Volume-Pedal benutzt werden könne. Die letzte Strategie, das Einkaufen von Subs, wurde nur von BP2 benannt. Hierbei werden professionelle Musiker bezahlt, die bei Konzerten fehlende Positionen besetzen:

Es ist natürlich schön, für die Konzerte irgendwie doch eine komplette Section da zu haben und dann mit den dazu gekauften Leuten auch mindestens eine Probe gemacht zu haben (BP2, 10).

Die Musiker müssen also im Zuge dieser Strategie für mindestens für zwei Termine gebucht werden, damit sich die Band an die Klangveränderung gewöhnt und die Subs das Programm kennen lernen.

Heterogenität

In der Kategorie „Heterogenität“ wurden Codes gesammelt, die Aufschluss darüber geben, wie Lehrkräfte generell mit der Situation umgehen, dass im schulischen Kontext eine große Heterogenität der Leistungen der SuS in der Big Band bestehen kann.

Insgesamt zeichnet sich bezüglich der Heterogenität innerhalb der Bläser-Section eine einheitliche Strategie unter den Befragten ab. B2 beschreibt dies folgendermaßen:

Die Newcomer setzt man eher in die dritten Stimmen oder auch bei den Trompeten in die Vierte und je erfahrener jemand ist, desto eher spielt er auch Erste oder Zweite (B2, 30).

Unter *Newcomer* versteht B2 SuS, die neu in der Big Band sind und wenig Erfahrung haben oder eine schwache Leistung erbringen. Diese Strategie wird jedoch nicht nur bei Newcomern angewandt. Fünf der Befragten gehen nach dem gleichen Schema vor. Schwächere SuS werden auf die unteren Stimmen eines Satzes verteilt. BP2 gibt an, das Vorgehen nach dem Schwierigkeitsgrad der Stücke zu variieren. Die Grundsätzliche Verteilung geschieht bei ihm zwar nach dem gleichen Prinzip, doch schwächere SuS spielen aus Motivationsgründen bei einfachen Stücken vereinzelt auch die ersten Stimmen eines Satzes.

Im Kontext der Heterogenität in der Rhythmusgruppe ist hingegen keine einheitliche Strategie erkennbar. Es zeigen sich jedoch Tendenzen, die voraussetzen, dass eine Doppelbesetzung innerhalb der Rhythmusgruppe vorhanden ist. Hier gibt es Überschneidungen zur Subkategorie „Mehrfachbesetzung“. B2 verwendet in diesem Zusammenhang eine Strategie, die auch von B3 genannt wird:

Der Zweite (der Schwächere) muss damit rechnen, wenn mal ein anspruchsvolleres Programm gespielt wird, dass er halt ein Jahr mal nur zuguckt. Und der Gitarrist muss damit rechnen, wenn er noch nicht gut spielen kann, dass er zwar mitspielen kann, aber keinen Verstärker bekommt (B2, 30).

Es gibt hierbei eine klare Klassifizierung der SuS als Mitglied der Erst- oder Zweitbesetzung. Die musikalischen Fähigkeiten der SuS entscheiden über die Zugehörigkeit und somit über den Umfang der Teilhabe an der Big Band. Die Strategie des Abwechslens entsprechend der Fähigkeiten, die im Zitat auftaucht, wird dadurch kompensiert, dass schwächere SuS an den Proben unverstärkt auf ihren Instrumenten mitspielen können. Aus dem Material geht hervor, dass dies mit Gitarre, Bass und E-Piano gleichermäßen möglich ist.

Für BP1 ist die Heterogenität in einer Big Band aus Sicht der Leistungsspitzen besonders vorteilhaft, da sie im Konzept des musikalischen „Selbststeuerungssystems“ einer Big Band Steuerungsfunktionen übernehmen. Dabei besetzen die Leistungsspitzen die ersten Stimmen eines jeden Satzes und geben somit die musikalische Ausführung vor. BP1 stellt heraus, dass die gesamte Band von einzelnen guten Leuten profitieren kann:

Und wenn man da (auf den 1. Positionen) starke Leute hat, ist die ganze Band natürlich sehr viel besser. Weil die anderen dann ein verlässliches Kriterium haben (BP1, 22).

Umgekehrt werden die Leistungsspitzen umfassend gefordert. B2 und B4 heben hervor, dass besonders starke Spieler auch die tatsächliche Leitung einer Section während einer Section-Probe übernehmen können. Hierdurch werden organisatorische Prozesse vereinfacht und die SuS hinsichtlich ihrer Fähigkeiten gefördert. Des Weiteren verfolgen B4 und BP2 die Strategie, einzelne leistungsstarke SuS durch umfassende Soli oder durch Features zu fordern und zu fördern. B4 verweist zudem auf die Möglichkeit, SuS individuell zu unterstützen und ihnen die Teilnahme an den Auswahlveranstaltungen der Landesjugend-Big Bands nahezu legen.

Probenatmosphäre

Die Kategorie „Probenatmosphäre“ beschreibt die Strategien, die angewendet werden, um ein erwünschtes Arbeitsklima zu erzeugen. Im Material lassen sich für diese Kategorie nur zwei Codes finden. B2 betont in diesem Zusammenhang, dass eine gute Stimmung das wichtigste Element einer Probe sei. Um dies zu erreichen verfolgt er eine Strategie, die er selber „Friendly-Game“ nennt:

Friendly Game bedeutet, man geht hin, man fragt ‚Hey wie geht’s, alles gut bei dir?‘ So diese Fragen. Und das wirklich bewusst. Egal ob ich schlecht drauf bin, oder nicht [...]. Man nimmt freundlichen Kontakt an. Über so laterales Bewegen, sag ich mal. Man kommt nicht so frontal, sondern so von der Seite. Das sind coole Sachen (B2, 36).

Es wird also bewusst ein persönlicher Kontakt zu den SuS aufgebaut, um eine Stimmung zu erzeugen. Durch das ‚Von-der-Seite-Kommen‘ soll die Schüler-Lehrer Distanz gezielt durchbrochen werden.

BP2 betont, dass eine gute Probendisziplin ein wichtiges Element der Probenarbeit sei. Hierfür trifft er Vereinbarungen mit den SuS, die auch von ihm selber eingehalten werden, wie beispielsweise das pünktliche Anfahren und Aufhören. Zudem versucht BP2, durch Blickkontakt alle SuS in die Probe einzubeziehen, um die Aufmerksamkeit aufrecht zu halten und Probeneinheiten einzelner Sätze in den kollektiven Proben kurz zu halten.

Probenstruktur

Befragter	Probenablauf
B1	<ol style="list-style-type: none"> 1. SuS spielen sich selbständig ein 2. SuS stimmen selbstständig 3. Organisatorische Besprechung 4. Optional: Einblasübungen 5. Gemeinsame Probe/progressives Üben
B2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organisatorische Besprechung/Aufgabenverteilung für Satzprobe 2. Optional: Gemeinsames Hören von Jazzmusik

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Satzprobe/Einspielen in der Satzprobe 4. Gemeinsame Probe
B3	<p>Ablauf kann unterschiedlich sein</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bekannte Stücke zum Einspielen 2. 2/3 der Zeit Aufarbeiten bereits gespielter Stücke
B4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bekannte Stücke zum Einspielen und Motivieren 2. Stimmen 3. Gemeinsame Probe 4. Optional: Satzproben
BP1	<p>Ablauf kann unterschiedlich sein</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Einfaches Stück zum Einspielen 2. Detailarbeit
BP2	<p>Ablauf kann unterschiedlich sein</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eröffnungstück 2. Stimmen 3. Detailarbeit

Tabelle 5: Probenstruktur.

Die abgebildete Tabelle 5 zeigt die von den Befragten genannte Probenstruktur. In drei Fällen wird dabei ausdrücklich darauf verwiesen, dass sich die Struktur unterschiedlich gestaltet. Dies wird bereits durch die Differenzierung in den Ergebnissen der Tabelle unterstrichen. Trotz der Unterschiede zeigen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten. In allen Fällen gibt es eine Aufwärmphase, der eine oder mehrere Hauptarbeitsphasen folgen. In der Aufwärmphase zeigen sich bei vier der Befragten Überschneidungen, da ein bekanntes oder einfaches Stück gespielt wird. Die Probe beginnt also mit dem gemeinsamen Musizieren. BP1 stellt einige Kriterien auf, die ein solches Aufwärmstück erfüllen sollte:

Man sollte vielleicht ein kleines bisschen überlegen, dass man als erstes Stück ein Stück wählt, das nicht in die Extreme der Anstrengungen und Kondition geht, sodass man sich erst einmal ein bisschen warmspielen kann (BP1, 24).

Bei B1 geht aus dem Material nicht eindeutig hervor, ob die Band nach dem selbständigen Einspielen direkt mit der intensiven Probenarbeit beginnt. B1 gibt an, nur gelegentlich Einblasübungen vor der Hauptarbeitsphase anzuleiten. Da jedoch betont wird, dass die Stücke *progressiv* vom Leichten zum Schweren geprobt werden, kann davon ausgegangen werden, dass ein leichtes Einspielstück nach der selbständigen Aufwärmphase gespielt wird. B2 gestaltet die Aufwärmphase grundlegend anders, da sich die gesamte Probenstruktur massiv unterscheidet. In seinem Fall findet eine regelmäßige Zweiteilung der Probe in eine Satz- und eine Hauptprobe statt. Da mit den Satzproben begonnen wird, fällt die Aufwärmphase in diesen Teil.

Neben dem physischen Aspekt, der die Aufwärmphase unabdingbar macht, nennen die beiden professionellen Leiter ein weiteres Ziel, das mit einem speziellen Aufwärmstück erreicht werden soll:

Und das (Aufwärmstück) ist halt ein sehr ruhiges Ding und das war aber immer so, dass es auf eine Art die Leute runter gebracht hat und auf den Fokus gelenkt hat, auf diese Probe. ‚Jetzt machen wir Musik!‘ (BP2, 24).

Die Fokussierung auf die Musik ist nach Ansicht beider Befragten am besten durch ein einfaches Stück herzustellen. BP2 geht dabei einen Schritt weiter und etabliert ein Stück, das zu Beginn jeder Probe als Ritual gespielt wird.

B1 und B2 setzen den gemeinsamen musikalischen Arbeitsphasen eine organisatorische Besprechung voraus. Dabei werden Informationen jeglicher Art im Plenum besprochen. B2 nutzt diese Besprechung, um die folgende Probe zu strukturieren und Arbeitsaufträge zu vergeben. Die Besprechung ist somit ein wesentliches Strukturierungselement.

In zwei Fällen wird hervorgehoben, dass das Stimmen der Instrumente erst nach dem ersten gemeinsamen Stück erfolgt. Dieses Vorgehen soll sicherstellen, dass alle Blasinstrumente warmgespielt sind. Da sich die Stimmung von Blasinstrumenten im kalten, ungespielten Zustand massiv von der Stimmung bereits gespielter, also warmer, Instrumente unterscheidet, ist dies eine Strategie, die die Probe stark beeinflusst, da der Gesamtklang durch eine deutlich besser Stimmung positiv beeinflusst wird. Da B1 die SuS selbständig einspielen und stimmen lässt, kann nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass alle SuS ihre Instrumente in gleichem Umfang warmgespielt haben. Von drei Befragten gehen aus dem Material keine eindeutigen Informationen zum Prozess des Stimmens hervor, was jedoch nicht zwangsläufig bedeutet, dass darauf während der Probenarbeit keinen Wert gelegt wird.

Innerhalb der Strukturierung der Hauptarbeitsphasen lassen sich im Material zwei wesentliche Merkmale nennen. Zum einen plädieren BP1 und BP2 dafür, dass „*man sich*“ in der Hauptarbeitsphase „*Situationen gönnt, wo man wirklich in die Details geht. Wo man wirklich an den Sachen SELBST arbeitet und nicht nur so durchspielt*“ (BP1 24). Diese Detailarbeit setzt voraus, dass Stücke kleinschrittig bearbeitet werden. Zum anderen betonen B3 und auch BP1, dass es im Hinblick auf Konzerte für das Improvisieren wichtig sei, Stücke während der Hauptarbeitsphase durchzuspielen, um „*Hemmung abzubauen*“ (B3, 30).

Neue Stücke einproben

Die Kategorie „neue Stücke einproben“ beschreibt den Plan, den die Befragten beim Einproben neuer Stücke verfolgen. Die Ergebnisse können grob in vorbereitende Strategien und ausführende Strategien unterteilt werden. Die vorbereitenden Strategien beziehen sich auf Maßnahmen, die die Leiter im Vorhinein einer Probe zum

Einüben eines neuen Stückes treffen. Ausführende Strategien beziehen sich dagegen auf das Vorgehen innerhalb einer Probe.

Zwei der Befragten geben an, dass sie neue Stücke gezielt von den SuS vorbereiten lassen. BP2 teilt dabei allen SuS die Noten zwei Wochen im Vorhinein aus. Somit haben die SuS die Möglichkeit die Stücke selbstständig oder im Instrumentalunterricht zu erarbeiten. In abgewandelter Form wird diese Strategie auch von B1 verwendet. In seinem Fall bekommt nicht die ganze Band die Noten, sondern nur die Instrumentalisten der Rhythmusgruppe, damit „*die Rhythmusgruppe also schon mal etwas sicherer ist*“ (B1, 28). Bei der Vorbereitung verfolgt BP1 die Strategie, musikalische Vorübungen zu konzipieren, die sich an schwierige oder wiederkehrende Stellen im Stück anlehnen. Dadurch soll das Einstudieren des gesamten Stücks erleichtert werden. Diese Vorübungen können mündlich vorgetragen oder in notierter Form vorgelegt werden. BP2 hört vor der Einübung eines schweren Stücks gemeinsam mit den SuS erst einmal eine professionelle Aufnahme ohne Noten und danach mit Noten, so dass die SuS einen Höreindruck bekommen.

Zu den ausführenden Strategien geben vier der Befragten an, dass das Einproben eines neuen Stückes sehr stark vom Stück selbst und seinen Schwierigkeiten abhängt. Trotzdem äußern fünf der Befragten, dass sie ein Stück zu Beginn erst einmal von Anfang bis zum Ende durchspielen lassen. Besonders in Bezug auf die Bläser in der Band begründet B1 dies folgendermaßen:

Aber, dass die Schüler einen Eindruck von dem Stück bekommen, wie es klingt. Denn es bringt nichts, wie ich meine, wenn man den Schülern einfach die Noten mit nach Hause gibt, das kann man vielleicht mit fortgeschritteneren Schülern machen, aber in der Schul-Big Band ist das eine ganz gute Methode, dass sie auch wissen, was sie üben müssen (B1, 28).

Gegen diese Begründung steht die Auffassung von BP1, da seiner Meinung nach das Durchspielen mit allen Fehlern nur mit einer erfahreneren Band Sinn macht (BP1, 26). Gründe hierfür werden jedoch nicht angeführt.

B2 gibt an, dass er ganz bewusst nicht jedes Stück von Anfang bis Ende durchspielen lasse, um „*auch mal was Überraschendes zu tun*“ (B2, 42). Er geht beim Einüben nach dem Prinzip „vom Leichten zum Schwierigen“ (B2, 42) vor, versucht jedoch gelegentlich auch schwierige Stellen zu vereinfachen, um damit zu beginnen. Entscheidendes Kriterium während der Vorüberlegung ist für ihn der Überraschungseffekt, um die SuS zu motivieren. Auch für BP1 ist das Durchspielen nicht das wichtigste Element. Er legt der Auswahl einer geeigneten Strategie zum Einüben eines Stückes die Vorüberlegung zugrunde, wie möglichst viele SuS in die Probe integriert werden können. Im Falle von langen Solopassagen zu Beginn eines Arrangements, würde das Einüben dementsprechend nicht am Anfang beginnen, da zu viele Bandmitglieder pausieren müssten. Sowohl für B2 als auch für BP1 ist es legitim, sich in einer Probe

auf die Erarbeitung von Ausschnitten eines Stücks zu beschränken. BP1 betont in diesem Kontext, dass es gerade mit Anfängern wichtig sei, dass „*viele Teile zusammensetzt*“ (BP1, 26) würden, anstatt ein ganzes Stück von Anfang bis Ende einzuprobieren.

Im Hinblick auf die konkrete Erarbeitung zeigen sich im Material einige grundsätzliche Vorgehensweisen. Drei der Befragten geben an, dass es von besonderer Bedeutung ist, das Tempo beim Einstudieren eines neuen Stückes deutlich zu verringern. BP1 und BP2 betonen zudem, dass die Vorstellung des „Groove-Konzepts“ unbedingt erfolgen muss. Den SuS müsse klar sein, wie der Groove funktioniere. Wie dies jedoch praktisch geschehen soll, wird im Material nicht näher erläutert. Es bleibt offen, ob das Einzählen unter Einbezug der Unterteilung der Achtel- und Sechzehntel-Ebene, das *subdividing*, gemeint ist oder ob ein Groove vorgeschrieben wird, wie BP2 dies an anderer Stelle des Interviews verdeutlicht. Drei der Befragten äußern außerdem, dass bereits während der Einübung eines neuen Stückes Details ausgearbeitet werden. Dabei wird nach folgendem Prinzip vorgegangen:

Und ich arbeite auch da eigentlich schon direkt an Details, was eben dann transformiert wird in die anderen Stellen des ganzen Stückes (BP2, 30).

Die Details sollen von den SuS auf andere Stellen eines Stückes übertragen werden. Am umfassendsten beschreibt B4 seine Strategie zur Erarbeitung eines neuen Stückes. Nachdem die Band das gesamte Arrangement einmal durchgespielt hat, verfolgt er ein Prinzip, in dem kleinschrittig mit „acht oder sechzehn Takten“ vorgegangen wird. Zuerst wird der Ausschnitt des Stückes mit der Rhythmusgruppe eingeübt. Darauf bauen schließlich die Bläsersätze nacheinander auf. Der Ausschnitt wird immer wieder abgebrochen und erneut gespielt. B4 verwendet neben dem Spielen der Instrumente die elementare Ebene des Sprechens, wie in dem folgenden Zitat deutlich wird:

Ja, und ich mache es auch so, dass ich vorsprechen lasse, nachspreche, dass ich call-and-response mache, also ich spreche Rhythmen vor, die sprechen Rhythmen nach, ich spreche den Rhythmus noch einmal, sie spielen den Rhythmus (B4, 42).

Durch diese kleinschrittige Vorgehensweise baut B4 ein ganzes Stück zusammen und vermeidet bereits zu Beginn, dass spieltechnische und musikalische Probleme für die SuS auftauchen.

Spieltechnische Schwierigkeiten

In der Kategorie „spieltechnische Schwierigkeiten“ wurden Codes gesammelt, die Aufschluss darüber geben, welche Strategien die Befragten bei spieltechnischen Schwierigkeiten, wie beispielsweise bei schwierigen Griffen, hohen Tempi oder instrumentenbedingten Schwierigkeiten anwenden. Die Strategien der Befragten gestalten sich in dieser Kategorie sehr individuell. Die Antworten beschränken sich

insgesamt auf die Lösung von Problemen innerhalb der Bläser-Section. Ergebnisse zu spieltechnischen Problemen der Rhythmusgruppe konnten nicht gefunden werden.

Trotz der individuellen Antworten gibt es einige Gemeinsamkeiten. Drei der Befragten geben an, dass es besonders wichtig sei, das Tempo zu verringern, um die Stücke spieltechnisch zu vereinfachen. BP1 äußert, dies sei sogar das „ALLER-, ALLER-WICHTIGSTE“ (BP1, 28) überhaupt. Zudem stellen die Befragten in drei Fällen heraus, dass die Probleme analysiert und separat behandelt werden müssen. Die Ergebnisse dieser Kategorie zeigen jedoch, dass das Analysieren und das separate Behandeln der Probleme für alle genannten Strategien der Befragten vorausgesetzt werden muss, auch wenn von ihnen dieser Schritt nicht explizit genannt wurde. In diesem Kontext unterstreichen B1 und BP1, dass es wichtig sei, rhythmische Schwierigkeiten von den spielerischen zu trennen und diese gesondert zu betrachten. Um die rhythmische Ebene zu trennen, lassen beide Befragten den entsprechenden Rhythmus singen oder sprechen, sodass sich die SuS nicht auf die Griffe oder Tonerzeugung ihrer Instrumente konzentrieren müssen. Probleme zu den Griffen klären B1 und BP1 danach satzweise. B1 gibt an, dass sich die SuS hierbei auch gegenseitig unterstützen, da die Leiter in vielen Fällen nicht jedes Instrument spielen können.

Die Vorgehensweise zur Lösung spieltechnischer Schwierigkeiten wird von BP1 insgesamt sehr detailliert dargestellt. Nach der Analyse der Probleme lässt er bei spieltechnischen Problemen der Saxophone die Noten von den SuS im langsamen Tempo ohne die Erzeugung eines Tons spielen. Die SuS konzentrieren sich somit nur auf die Griffe. Das gleiche Prinzip verwendet der Befragte für die Blechblasinstrumente. Da jedoch mit einer Griffkombination auf der Trompete oder einer Zug-Position auf der Posaune verschiedene Töne gespielt werden können, kann es sein, dass SuS trotz richtiger Kombination falsche Töne spielen. In diesem Fall baut BP1 die Töne des entsprechenden Klangs nacheinander auf und korrigiert die SuS gegebenenfalls. Um sicherzustellen, dass die spieltechnischen Probleme behoben sind und sich die SuS an die richtigen Töne innerhalb der Griffe erinnern, geht BP1 folgendermaßen vor:

Klingen lassen abbrechen.(...) Noch einmal spielen lassen, speichern, noch mal abbrechen.(...) Noch mal klingen lassen, speichern. Und dann ist das eine Sache die tatsächlich abrufbar ist (BP1, 28).

Spieltechnische Schwierigkeiten werden von BP1 also auf verschiedene Ebenen unterteilt. Anhand dieses Vorgehens wird deutlich, dass BP1 und alle Befragten, die spieltechnische Probleme separat behandeln, davon ausgehen, dass das Spielen eines Instruments verschiedene Anforderungen an die SuS stellt. Ein Saxophonist muss sich beispielsweise beim Spielen auf das Dechiffrieren der Noten, das Erzeugen eines Tons durch den richtigen Ansatz und das Greifen des in den Noten dargestellten

Tons konzentrieren. Das schrittweise Vorgehen von BP1 ist somit eine logische Konsequenz. Die Strategie, die dahinter steht, lässt sich in vier Schritte zusammenfassen: Die Analyse des Problems, die Isolierung des Problems und Zerlegung des musikalischen Materials, die Korrektur und die Wiederholung zur Sicherung.

Nach den Grundzügen dieser Strategie geht auch B2 vor. Allerdings muss bei der musikalischen Arbeit in seinem Fall das Gesamtkonzept seiner Big Band berücksichtigt werden. Um Schwierigkeiten schon im Vorhinein zu lösen, üben ausgebildete Instrumentallehrer die Stücke mit den SuS in den wöchentlichen Satzproben ein. Im Zusammenhang mit der Tonfindung bei den Blechbläsern oder bei der Intonation schwieriger Akkorde, geht B2 nach dem gleichen Prinzip wie BP1 vor. Er isoliert die Klänge und baut die Töne nach einander auf. Hierbei wird vom Klavier oder Bass der entsprechende Akkord gespielt. Bei Akkorden geht er nach dem Schema „*Grundton, Quinte, Terz/ Und dann kommen die Optionstöne*“ (B2, 50) vor. Stellen, die für Blechbläser zu hoch geschrieben sind, lässt B2 eine Oktave tiefer spielen.

B3 geht in dem Fall von spieltechnischen schweren Stellen nach dem gleichen Prinzip vor, das B4 zum Einproben neuer Stücke benutzt. Die Rhythmusgruppe spielt die entsprechenden Stellen und die einzelnen Sätze werden nacheinander darauf aufgebaut.

Die Strategie von BP2 sticht innerhalb dieser Kategorie besonders hervor. Er lässt die Stellen im verringerten Tempo spielen und steigert es schließlich über das Zieltempo hinaus. Hierdurch soll ein Spannungseffekt erzeugt werden. „*Die denken, Och, so schwer ist es ja gar nicht*“ (BP2 34). Interessant ist, dass BP2 davon ausgeht, dass einige SuS bei schwierigen Stellen Probleme haben, er diese Probleme aber bewusst ignoriert. Für ihr zählt dabei der Motivationseffekt:

Die Sache ist natürlich die, einige Leute werden immer wieder rausfliegen und so. Da nehme ich aber nicht so viel Rücksicht drauf, sofern einige Leute das auch hinbekommen, WEIL auch hier das Blutlecken wieder eine Rolle spielt, denn die Leute, die das nicht hinbekommen, die werden sich ärgern, dass sie es nicht können und die werden sich zu Hause hinsetzen und das noch einmal üben (BP2, 34).

An dieser Stelle gibt es eine klare Überschneidung zur Kategorie „Heterogenität“, doch der Befragte bezieht sich auf spieltechnische Schwierigkeiten generell. BP2 verfolgt also die Strategie, dass die SuS spieltechnische Schwierigkeiten selbstständig lösen und das Einüben kein Bestandteil der Probenarbeit ist – er bezieht sich hierbei jedoch auf fortgeschrittene Big Bands.

Eine weitere Strategie hinsichtlich spieltechnischer Probleme wird von B3 und BP1 genannt. Stellen, die den SuS Schwierigkeiten bereiten, können im Arrangement verändert werden. Dies kann nach Aussage der Befragten auf drei Ebenen geschehen. Erstens kann das Arrangement für die ganze Band verändert werden, zweitens kön-

nen Stellen individuell umgeschrieben und vereinfacht werden und drittens kann ein Tacet, durch entsprechende Markierungen in den Noten eigenfügt werden. B3 gibt jedoch zu bedenken, dass im Zuge dieser Strategie ein enormer Aufwand für den Leiter entstehen könne.

Musikalische/Gestalterische Schwierigkeiten

Die Kategorie „musikalische/gestalterische Schwierigkeiten“ sammelt alle Codes, die Schlüsse darauf zulassen, wie Lehrkräfte mit musikalischen und gestalterischen Schwierigkeiten umgehen. Darunter werden Schwierigkeiten verstanden, die sich aus dem musikalischen Material ergeben, wie beispielsweise schwierige Rhythmen, Tempo, Phrasierung, Dynamik und Artikulation. Innerhalb der Kategorie wurde die Subkategorie „rhythmische Schwierigkeiten“ differenziert, da explizit zu diesem Teil der musikalischen Schwierigkeiten umfassende Ergebnisse aus dem Material hervorgehen. Der Subkategorie „rhythmische Schwierigkeiten“ wurden schließlich zwei weiteren Subkategorien „Swing-Feeling“ und „Timing“ zugeordnet.

Im Kontext der Kategorie „musikalische/gestalterische Schwierigkeiten“ sprechen die Befragten verschiedene Elemente an. Die Ergebnisse beziehen sich auf das Tempo, die Artikulation, Dynamik und Phrasierung. Die Elemente werden nicht vollständig von allen Befragten benannt. Es ist jedoch eine Einheitliche Linie erkennbar. Alle Befragten, die sich zu diesen Themen äußern, verfolgen das Vormachen-Nachmachen als Methode, um ihre musikalischen Vorstellungen zu vermitteln und musikalisch schwierige Stellen zu bearbeiten. Durch das Vormachen-Nachmachen wird hier das auditive Lernen in den Mittelpunkt aller individuellen Strategien gestellt. Dies steht in direkter Analogie zur musikalischen Tradition des Jazz, in der das Lernen durch Hören einen wichtigen Standpunkt einnimmt.

Die Methoden des Vormachen-Nachmachens unterscheiden sich jedoch im Detail, wobei ein Großteil der Befragten in diesem Kontext das Singen oder Sprechen als Methode nutzt. B1 und BP2 singen beispielsweise musikalisch schwierige Stellen gezielt richtig und falsch vor, damit die SuS einen Unterschied wahrnehmen. BP1 betont hingegen, dass nicht nur das Vorsingen, sondern auch Nachmachen wichtig sei. Die SuS müssen dabei stetig korrigiert werden. B3 hebt hervor, dass er, wenn es um Akzentsetzung oder andere musikalische Schwierigkeiten geht, die entsprechenden Stellen nur von den SuS vorsingen oder vorspielen lässt. Unklar bleibt jedoch, ob und wie in diesem Fall ein Lerneffekt durch das Hören der richtigen Version eintreten soll. B3 gibt zudem an, musikalisch schwierige Stellen auch selber auf dem Instrument vorzuspielen.

Neben dem Vormachen-Nachmachen finden sich jedoch auch andere Ansätze, mit denen die Befragten musikalisch schweren Stellen begegnen. BP1 verfolgt dabei die

Strategie, alle musikalischen Parameter auf eine einfache, sachliche Ebene zu reduzieren, um den SuS verständliche Anweisungen geben zu können:

Es gibt nicht sehr viele Parameter, die man in der Musik ausführen kann. Es ist entweder früh-spät, lang-kurz, laut-leise, Akzent-nicht Akzent. So, dann gibt es noch die Tonhöhe, klar(...) Intonationsfeinheiten. Mehr gibt es nicht (BP1, 32).

Seine Strategie besteht darin, nur diese verständlichen Anweisungen wie beispielsweise „der Ton ist zu früh, der Ton ist zu spät“ (BP1, 32) zu verwenden, da die SuS abstrakte Beschreibungen wie „das müsst ihr mehr relaxed spielen“ (BP1, 32) seiner Meinung nach nicht umsetzen können. BP2 verfolgt eine andere Strategie. Er integriert bei schwierigen musikalischen Stellen die körperliche Ebene in die Probenarbeit. So soll das Metrum und das Feeling durch Tanzen und Bewegung fühlbar werden.

B2 rechnet als Einziger das Element Tempo zu den musikalischen Schwierigkeiten. Hier werden Parallelen zu den Ergebnissen der Kategorie „spieltechnische Schwierigkeiten“ deutlich, da auch bei der Erarbeitung des Solltempos die Reduktion des Tempos an erster Stelle steht. Insgesamt verfolgt B2 beim Einüben schnellerer Tempi eine interessante Strategie. Zunächst geht er dabei kleinschrittig vor und erarbeitet nur wenige Takte exemplarisch in dem Zieltempo. Der musikalische Ausschnitt wird permanent wiederholt und abgebrochen. Bei der Wiederholung wird jeweils das Tempo schrittweise erhöht – dieses Vorgehen dürfte wenig überraschen. Interessant ist jedoch, dass bei jeder Wiederholung neue musikalische Aufgaben an die Band gerichtet werden, wie beispielsweise verschiedene Lautstärken zu spielen, um die Konzentration der SuS aufrecht zu halten. Bei dem beschriebenen Verfahren wird zudem vom eigentlichen Ziel, der Erhöhung des Tempos, abgelenkt. Es handelt sich auch psychologisch um eine sehr geschickte Strategie, da versucht wird, ein Problem zu lösen, das nicht also solches thematisiert wird.

Im Rahmen der Subkategorie „rhythmische Schwierigkeiten“ zeigt sich ein eindeutiges Bild. Alle Befragten geben ausnahmslos an, dass rhythmisch schwierige Stellen am besten durch die Methode Vorsprechen-Nachsprechen beziehungsweise Vorsingen-Nachsingen eingeübt werden können. Alleine das Verwenden der Methode lässt dabei auf eine Strategie schließen, die von BP1 und anderen schon im Rahmen der Kategorie technische Schwierigkeiten genannt wurde. Ein Problem wird analysiert und auf die kleinste Ebene heruntergebrochen. B2 verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass das kleinschrittige Vorgehen und die Isolation von Rhythmen schnell zu guten Resultaten führe (B2, 46). Beim Sprechen müssen sich die SuS nicht auf das Spielen ihres Instrumentes konzentrieren, wodurch eine wesentliche Schwierigkeit wegfällt. Auch hier steht wieder das Hören im Mittelpunkt. Dadurch, dass der Fokus auf dem Nachsprechen liegt, fällt zudem die Ebene der Konzentration auf die Noten und ihre Entschlüsselung weg. Vor- und Nachsprechen ist also die rudimen-

tärste Ebene, die musikalisch ausgeführt werden kann. B2 betont, dass diese Reduktion umso wichtiger sei, je jünger und unerfahrener die SuS wären. Er äußert diesbezüglich: „*Lange Erklärungen eines einzelnen vor einem Kollektiv BRINGEN ES NICHT! Das turmt off*“ (B2, 56).

Unterschiede gibt es jedoch bei der genauen Anwendung dieser Methode. Es stellt sich die Frage, was genau die SuS sprechen oder singen. Hierzu finden sich im Material unterschiedliche Ergebnisse. Alle Befragten lassen die SuS auf Silben sprechen. Lediglich B4 gibt an, dass dabei, wenn es möglich ist, die tatsächlichen Töne gesungen werden. B2 unterstreicht hingegen, dass die Tonhöhen zur Vereinfachung weggelassen werden. In drei Fällen geht aus dem Material nicht eindeutig hervor, ob die Tonhöhen beachtet werden. Unter Berücksichtigung der teils überaus komplexen Akkordstrukturen erscheint dies jedoch nahezu unmöglich. Die Vereinfachung würde damit wieder deutlich verkompliziert.

Fünf der Befragten geben an, dass die Silbenauswahl relativ willkürlich ausfällt. In zwei Fällen werden jedoch Beispiele gegeben. B1 verwendet Silben die sich folgendermaßen gestalten: „*Dab dab du dab dab*“ oder „*Dadeldidelduwab*“ (B1, 32). B3 verwendet: „*du ba da dat da*“ (B3, 51). Auffällig ist, dass sich die Silben sehr stark ähneln. Obwohl die Befragten keine bewusste Strategie nennen, scheint es ein System beim Vorsprechen zu geben. B4 beschreibt die Auswahl als „*eben diese Jaꝛꝛ-Skatsilben*“, definiert diese jedoch nicht näher. B2 äußert, er beziehe sich beim Vorsprechen auf ein System, das von BP1 erstellt wurde. Dieses System wird von BP1 auch im Rahmen des Interviews beschrieben.

BP1 ist der einzige unter den sechs Befragten, der ein ganzheitliches Konzept des Vorsprechen-Nachsprechens vorstellt, das auch die Verwendung bestimmter Silben einschließt. Er kritisiert dabei die Benutzung unbestimmter „*Fantasiesilben*“ aus zwei Gründen. Zum einen müssen sich die SuS eine bestimmte Silbenabfolge beim Nachmachen merken. Hinter dieser Begründung steckt die Annahme, dass durch das Lernen einer Silbenabfolge eine zusätzliche Schwierigkeit geschaffen wird. Zum anderen ist aus Sicht von BP1 die „*direkte Übertragbarkeit*“ auf das Instrument wichtig. Daher verfolgt er folgendes Konzept:

Und in ein Instrument hereinsprechen kann man eigentlich nur dental, mit einem nicht vorhandenen Vokal. Das ist also zwischen a, e und ö und Ü [...]. So ein Mittelding so ein oä. Und wenn man das mit der Zungenbewegung, die man in den meisten Blasinstrumenten verwendet, nämlich mit einem weichen D verbindet, dann hat man eigentlich die IDEALE Ausdrucksweise (BP1, 30).

Mit „*dental*“ benutzt BP1 einen Begriff, der aus der Phonetik stammt und dort den Artikulationsort eines Lautes beschreibt. Indem sich der Befragte innerhalb seines Konzeptes auf den dentalen Bereich der Artikulation beschränkt, wird ausgeschlossen, dass die Lippen benutzt werden, da ansonsten der Artikulationsort als Labioden-

tal beschrieben werden müsste (Vgl. Pompino-Marschall 2009, S. 185). Durch die Verwendung eines Lautes, bei dem die Lippen nicht bewegt werden, ist somit tatsächlich der Grundstein dafür gelegt, dass das Gesprochene direkt auf das Instrument übertragen werden kann, da die Lippen bei Blasinstrumenten zur Tonerzeugung benötigt werden und somit Teil der Spieltechnik sind. Es handelt sich hierbei um eine gut durchdachte Strategie, besonders hinsichtlich der Kombination aus dentalem Laut und dem „weichem D“, das ein wesentliches Element der Spieltechnik zur Artikulation von Bläsern darstellt. Der Befragte versucht zum einen, musikalische Probleme auf eine elementare Ebene zu reduzieren und zum anderen, das Erarbeitete direkt auf das Instrument zu übertragen. Wie sich dies klanglich gestaltet, kann im schriftlichen Rahmen dieser Studie nur begrenzt dargestellt werden. Ein gesprochener Rhythmus wurde innerhalb des Interviews jedoch folgendermaßen transkribiert: „dödndödndödndödöt“ (BP1, 30). Hier wird deutlich, dass die Silben vordergründig aus „dö“ und „döt“ bestehen. Die Silbe „dn“ die als Füllsilbe genutzt wird, macht an dieser Stelle deutlich, wie limitiert das Verfahren der schriftlichen Darstellung ist.

Im Kontext des Vor-Nachsingens verwendet B4 eine interessante Methode, die bereits in der Kategorie „neue Stücke einproben“ analysiert wurde. Rhythmisch schwierige Stellen werden durch den Befragten in einer „Endlosschleife im Call-and-Response“ eingeübt. Dabei läuft das Metrum ständig weiter. Der Befragte spricht die entsprechenden Stellen und lässt sie von den SuS darauffolgend nachsprechen oder nachspielen. Wie auch B2 geht er dabei kleinschrittig vor und isoliert die rhythmischen Figuren. Unklar bleibt jedoch, wie innerhalb der Endlosschleife wiederholt wird. Um das Vorgehen gänzlich nachzuvollziehen, wäre diese Information jedoch wichtig. Es ist beispielsweise ein Unterschied, ob die SuS nach dem Vorsingen selbstständig ohne Pause einsetzen oder ob der Leiter vorzählt.

Neben dem Vor-Nachsprechen oder -singen verwenden die Befragten jedoch auch andere Strategien und Methoden, um rhythmischen Schwierigkeiten zu begegnen. Eine geringe Abwandlung ist das Vor- und Nachklatschen, das jedoch nur von B4 benannt wird. Anders gestaltet sich dies mit den theoretisch-analytischen Strategien, die von B1 und besonders von BP2 genannt werden. Diese unterscheiden sich grundsätzlich vom Ansatz des Vor-Nachsprechens. B1 verweist dabei auf verschiedene Lerntypen und stellt heraus, dass manche SuS Rhythmen besser durch analytisches Betrachten als durch auditives Lernen entschlüsseln können. Beim analytischen Betrachten wird schließlich innerhalb der Band dargestellt, welche Noten auf welche Zählzeiten fallen oder wo Synkopen in Relation zum Metrum zu verorten sind.

Weitaus differenzierter gestaltet sich die Strategie von BP2. Diese schlägt dabei eine Brücke zwischen analytischer Betrachtung und dem praktischen Sprechen von

Rhythmen. Das Hauptelement ist hier die in der Literatur als *subdividing* bezeichnete Methode, also das Unterteilen der Rhythmen kleinstmögliche rhythmische Einheiten (Vgl. Holmquist, S. 10). BP2 isoliert im Zuge seiner Strategie die rhythmischen Probleme taktweise und deutet durch Sprechen die Unterteilung zwischen den Beats an, wie beispielsweise die Achtel- oder Sechzehntelnoten. Auf dieser Basis addiert und subtrahiert er rhythmische Werte, um komplizierte Rhythmen zu vereinfachen. Er beschreibt das Vorgehen folgendermaßen:

Das heißt, wenn man jetzt eine Stelle hat, wo es einfach vier Sechzehntel sind „dabadadat“ das man erstmal spielt „dabadabadat, dabadabadat“ [Befragter singt erst vier Sechzehntel und dann fünf Sechzehntel], also noch eine dazu macht und die dann später wieder weg nimmt, aber mit denkt. Oder die Erste wegdenkt „mhbabadadat, mhbabadadat (BP2, 46).

Diese Strategie bietet den Vorteil, dass die Rhythmen in ein festes Raster unterteilt werden. Somit wird die rhythmische Genauigkeit trainiert. Allerdings werden in diesem Rahmen auch wesentlich höhere Anforderungen an die SuS gestellt, da die theoretische Ebene verstanden werden muss und sie sich eine feste Abfolge und Zahl von Silben merken müssen.

Innerhalb der Subkategorie „Swing-Feeling“ muss unterschieden werden zwischen Swing als grundsätzliches Groove-Element im Rahmen der triolischen Unterteilung der Achtel und dem Mikrotiming als Mikroebene des Grooves. Die Ergebnisse beziehen sich hauptsächlich auf Swing als grundsätzliches Groove-Element. Dabei zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der Kategorie „Rhythmische Schwierigkeiten“. Der primäre Zugang zum Swing-Feeling gestaltet sich in fünf Fällen durch das auditive Lernen. Die Befragten geben an, dass das Hören und Spielen die wichtigsten Elemente zum Erlernen des Swing-Konzepts seien. Interessant ist, dass nur in einem Fall das gezielte Hören von professionellen Aufnahmen innerhalb der Probenzeit als wichtiges Element genannt wird. Hier ist ein klarer Bruch zu den in der amerikanischen Literatur vertretenen Ansätzen zu erkennen, da dort das Hören professioneller Aufnahmen im Rahmen der Proben als die wichtigste Voraussetzung zur Erlernung des Swing-Feelings genannt wird (Vgl. Berry 1990, Chapter 14, S. 1ff.). Es ist daher überraschend, dass das Hören von Aufnahmen keinen höheren Stellenwert in der Big Band-Arbeit der Befragten einnimmt. B4 entscheidet sich, wie in der Kategorie „pädagogische Ausgangsposition“ bereits beschrieben, sogar dagegen, professionelle Aufnahmen zur Vermittlung von Swing zu verwenden, da dies seiner Meinung nach aufgrund des merkbaren Leistungsunterschieds demotivierend für die SuS sei.

Die Ergebnisse der Subkategorie können generell unterteilt werden in Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Erlernen von Swing und in Vermittlungsstrategien zur Erlernung von Swing als Rhythmus-Element. Insgesamt geht aus dem Material hervor, dass das stetige Spielen von ternärer Musik in allen Fällen als

Grundvoraussetzung zum Erlernen von Swing als Groove-Element vorausgesetzt wird. B1 und B3 betonen hierbei eine Strategie, die als musikalische Sozialisation im Rahmen des schulischen Angebots bezeichnet werden könnte. Hierbei spielen die Vororchester und die Profilklassen eine wichtige Rolle. B3 äußert: „*Die wachsen da eigentlich ständig rein*“ (B4, 66). Das Erlernen des Swings-Feelings wird als ein Prozess verstanden, der im Rahmen der Ensembles stattfindet. Die gezielte Schaffung von Vororchestern, in denen Swing-Musik gespielt wird, ist also eine planerische Strategie, die die Grundlage zum Erlernen von Swing schafft.

B2 geht davon aus, dass für die Erlernung von Swing zunächst eine Motivation für diese besondere rhythmische Form als Voraussetzung geschaffen werden müsse. Der Befragte versucht hierbei gezielt einen Bezug zur Lebenswelt der SuS herzustellen. Dies ist ein logischer Schritt, der der Tatsache geschuldet ist, dass Swing als rhythmisches Element in der populären Musik nur selten zu hören ist. Um die SuS zu motivieren, wählt B2 bereits zu Beginn schnelle Stücke im Swing-Feeling wie beispielsweise „Sing Sing Sing“ aus, die Parallelen zur Rock- und Popmusik aufweisen. Er verfolgt dabei den Grundsatz „*Swing läuft darüber, dass die Schüler motiviert sind das zu spielen*“ (B2, 62).

Bei den Vermittlungsstrategien von Swing als Groove-Element zeigen sich ebenfalls Überschneidungen zu Kategorie „rhythmische Schwierigkeiten“. In drei Fällen wird hervorgehoben, dass Swing am besten über die Methode Vormachen-Nachmachen erlernt wird. BP1 stellt heraus, dass bei der Arbeit exemplarisch an kleinen Stellen eines Stückes gearbeitet werden kann. Er plädiert dafür, eine exakte Ausführung von den SuS zu fordern und dabei nach dem Leitmotto „freundlich aber hartnäckig“ vorzugehen. Beim Vormachen gehen BP1 und BP2 gleich vor. Beide nutzen die Methode des *subdividing*. Dabei wird eine Achtelkette beispielsweise zuerst einmal als durchgehende Triolen vorgespochen und schließlich wird die mittlere Triole ausgelassen. Durch diese Vorgehensweise entsteht ein stabiles Raster, das den SuS als rhythmische Unterstützung dienen kann. Zudem wird so das grundsätzliche Konzept des Swings erklärt, ohne dass dies theoretischer Erläuterungen bedarf. Aus den Aussagen von B4 wird deutlich, dass das *subdividing* auch im Kontext des Vorzählens von Bedeutung ist, damit sich die SuS zu Beginn eines Stückes auf die richtige Achtelunterteilung im Swing einstellen können.

Bezüglich des kognitiven Verständnisses von Swing gehen die Meinungen deutlich auseinander. B2 und BP1 geben ausdrücklich an, dass Swing zwar erklärt werden könne, sie betonen jedoch, dass daraus kein Nutzen resultiere. Ihre Strategie sieht vor, dass die SuS zunächst Stücke im Swing-Feeling spielen und sich das theoretische Verständnis daran anschließt. In den Fällen von B1 und BP2 gestaltet sich dies umgekehrt. Das theoretische Verständnis wird hier dem Spielen vorangesetzt. Aus den

Darstellungen von BP2 geht jedoch hervor, dass die Erklärung direkt mit der Praxis des Vor-Nachmachens verbunden ist.

Die Arbeit auf der Ebene des Mikrotimings im Swing wird von zwei Befragten gezielt ausgeschlossen, da hierfür vorausgesetzt werden müsse, dass Swing als Groove-Element von der Band exakt ausgeführt werden kann. Lediglich B4 gibt an, dass innerhalb seiner Arbeit auch das Mikrotiming berücksichtigt wird. Hierzu verwendet er eine Methode, die er nach eigenen Angaben von BP1 übernommen hat. Die Methode gestaltet sich folgendermaßen:

Und ich nehme da immer das Bild [...], dass die Rhythmusgruppe sitzt eben im Triebwagen und die Bläser sitzen im letzten Wagen des Zuges und da gibt es ja dieses Spielchen [...], dass die mal versuchen wirklich so Laid-Back zu spielen, dass die Rhythmusgruppe fast herauskommt (PB, 4).

B4 versucht das komplexe, mikrorhythmische Element des „Laid-Backs“ auf spielerische Weise zu vermitteln. Dahinter steht, wie auch in einigen Fällen bei der Vermittlung von Swing als Rhythmus-Element, die Strategie, dass ein komplexes rhythmisches Phänomen nicht theoretisch erklärt oder thematisiert wird, sondern auf praktischer Ebene erschlossen wird.

Die Ergebnisse der Subkategorie „Timing“ beschränken sich auf ein paar wenige, rudimentäre Strategien. Ein Grund hierfür könnte sein, dass vier der Befragten die Verantwortlichkeit für das Timing in der Rhythmusgruppe und da besonders beim Schlagzeuger sehen und daran abgeben. Die Strategien beschränken sich somit auf gesonderte Rhythmusgruppenproben. B4 stellt heraus, dass zudem eine gute Kommunikation zum Schlagzeuger sichergestellt werden müsse, um Tempovereinbarungen zu treffen.

Aus den Aussagen von BP1 und BP2 wird deutlich, dass beide Befragten die Verantwortung für Timing in der ganzen Band sehen und exaktes Spielen für das hierzu wichtigste Element halten. BP1 hält dabei an der Methode des Vormachen-Nachmachens fest. BP2 betont hingegen eine kollektive Gefühlsebene des Timings. Hierzu verwendet er eine Methode, bei der die SuS zunächst aufstehen und sich gemeinsam auf eine Zählzeit, wie beispielweise die „dicke vier“, hinsetzen: „*Und damit sind Sachen dann auch schon zusammen*“ (BP2, 52).

Improvisation

Die Kategorie „Improvisation“ gibt Aufschluss darüber, welche Strategien die Befragten hinsichtlich des Improvisierens innerhalb der Big Band-Arbeit nutzen. Die Ergebnisse können zweifach unterschieden werden. Zum einen in Strategien zum Ausführen und Erlernen von Improvisation, die sich individuell an die SuS richten und zum anderen in Strategien zum Ausführen und Erlernen von Improvisation, die kollektiv ausgeübt werden. Im Material lassen sich nur zwei Ergebnisse finden, die

sich auf den kollektiven Ansatz beziehen, während sich für den individuellen Ansatz vier Codes ergeben. Grundsätzliches Ziel beider Arten von Strategien ist es, SuS an das Improvisieren heranzuführen, ihnen erste Erfahrungen zu ermöglichen und ihnen die Ängste zu nehmen. Die Herangehensweisen unterscheiden sich jedoch im Detail.

B2 und BP2 verfolgen den kollektiven Ansatz. Ihre Methoden ähneln sich dabei. B2 stellt die „Home Tone“ Methode vor, wobei der „Home Tone“ der Grundton ist. Zuerst werden hierbei kollektiv Rhythmen auf dem Grundton improvisiert. Im Hintergrund läuft ein Begleitrhythmus. Es werden zwei verschiedene Rhythmusmodelle vorgegeben und die SuS werden in zwei Gruppen eingeteilt, die jeweils nach einem anderen rhythmischen Modell improvisieren. Nacheinander werden die umliegenden Töne der Tonleiter hinzugenommen. Die SuS gestalten mit den umliegenden Tönen und Rhythmen Motive im Kollektiv. Diese Methode dient einem ersten Einstieg in die Improvisation. Die Strategie, die dahinter steht, ist, die Anforderungen auf ein Minimum zu begrenzen und durch die kollektive Situation die Hemmungen der SuS zu lockern. Diese Strategie verfolgt auch BP2 mit einer abgewandelten Methode. Anstatt den Grundton vorzugeben, wird der Ton vorgespielt und die SuS müssen den entsprechenden Ton finden. Es folgen die umliegenden Töne. Schließlich soll auf den gefundenen drei Tönen mit rhythmischen Mustern kollektiv improvisiert werden. Hierzu werden modale Stücke wie „So What“ verwendet. Der Tonartwechsel im B-Teil wird dabei gezielt genutzt. Die SuS müssen an dieser Stelle den neuen Grundton suchen.¹⁵ Prinzipiell steht hinter diesem Ansatz die gleiche Strategie wie auch bei B2. BP2 lässt jedoch der Ebene des Hörens im Vergleich zur Ebene des Ausprobieren von vorgegeben Tönen einen höheren Stellenwert zukommen. Die Schwierigkeiten werden im Fall von B2 umfassender minimiert, da die Ebene des Hörens und Erkennen gleicher Töne eine weitere Herausforderung an die SuS darstellt.

Innerhalb des individuellen Ansatzes unterscheiden sich die Ergebnisse. B1 sieht die Entwicklungen improvisatorischer Fähigkeiten als Aufgabe der SuS im privaten Bereich. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch B3. Dies setzt voraus, dass beide innerhalb der Big Band-Arbeit auf die Fähigkeiten einzelner SuS setzen und das Thema „Improvisation“ nicht näher aufgreifen. B3 hebt jedoch hervor, dass im Kontext der Musikprofilklassen Improvisation als ein Unterrichtsthema behandelt werde. Insofern wird hier eine Strategie verfolgt, die beabsichtigt, Improvisation bereits als Vorbereitung auf die Big Band zu thematisieren. Mit welchen Ansätzen dies geschieht, bleibt jedoch offen.

¹⁵ Vgl. Lead Sheet „So what“ im Anhang II.

B4 und BP1 verfolgen individuelle Ansätze, mit denen einzelne SuS im Rahmen der Big Band-Arbeit unterstützt werden Improvisation zu erlernen. In der praktischen Umsetzung unterscheiden sie sich jedoch. B4 gibt das Ziel an, dass möglichst viele verschiedene SuS solieren und auch schwächere SuS unterstützt werden sollen. Hierzu versorgt B4 alle SuS, die Interesse am Solieren haben, mit theoretischen Materialien wie beispielsweise Skalen und gibt individuelle Hilfestellungen. Schließlich wird den SuS in den Proben Gelegenheit gegeben, Solos zu proben. Der Ansatz von BP1 unterscheidet sich bereits in der Grundausrichtung, da „die Denkvorgänge“ möglichst herausgehalten werden sollen. Dabei wird auf eine „emotionale Ebene“ gezielt. Ausgangspunkt dafür ist, dass BP1 den SuS ein Gefühl von Vertrauen vermitteln möchte. Darauf aufbauend gibt er einzelnen SuS einfache Anweisungen, die sich folgendermaßen gestalten:

Wenn es dissonant ist und es euch nicht gefällt, es ungemütlich ist, geht einfach weiter. Wenn es aber schön ist, dann könnt ihr auch mal stehen bleiben (BP1, 55).

Seine Strategie ist es, einzelnen SuS innerhalb der Gruppe Vertrauen zu vermitteln und ihnen einfache Anweisungen vorzugeben, damit die Ebene des Denkens möglichst wenig beansprucht wird. Dabei ist automatisch eine Konzentration auf das Hören vorausgesetzt.

Dirigat

Die Ergebnisse der Kategorie „Dirigat“ zeigen, dass alle Befragten ein Dirigat zum Leiten der Big Band verwenden. In zwei Fällen wird jedoch herausgehoben, dass es abhängig vom Stück ist, ob und wie dirigiert wird. B1 und B2 präferieren sogar, möglichst wenig oder gar nicht zu dirigieren. Dabei nennt B2 folgenden Grund:

Weil ich finde, es ist auch schön für die Band sich so als Jazz-Band zu verstehen, wo man mehr auf einander hört und nicht nur vorne gezeigt bekommt wie man spielen soll (B2, 69)

Er verfolgt hier die Strategie, dass durch das gezielte Auslassen des Dirigates die Hör- und Kommunikationskompetenzen sowie das Selbstverständnis der Band gefördert werden. Trotzdem äußert der Befragte, dass ein Dirigat bei manchen Stücken sinnvoll sein könne.

Nur in einem Fall wird angegeben, dass das klassische Schlagmuster regelmäßige Verwendung finde. BP2 dirigiert „klein vor dem Bauch [...] das normale 1,2,3,4 Schlagbild“, um den SuS einen „Anker“ zu geben (BP2, 62). Aus den Ergebnissen der anderen Fälle ergibt sich, dass sich das Dirigat beim Leiten einer Big Band vom klassischen Dirigat unterscheidet. Ein genauer Grund wird dabei von BP1 genannt:

Weil wir Vorzählen und einen Beat etablieren, der die ganze Zeit während des Stückes, mega präzise definiert. Das was im klassischen Sinne das Dirigat ist, nämlich die Zeit [...], das haben wir nicht nötig (BP1, 45).

Insgesamt steht innerhalb der Ergebnisse weniger das Dirigat im klassischen Sinne im Fokus der Befragten, sondern die Funktion des Dirigenten. Besonders Steuerungs- und Strukturierungsfunktionen werden in diesem Kontext häufig angesprochen. Die unten dargestellte Tabelle 6 fasst die musikalischen Funktionen und Aufgaben eines Leiters zusammen.

Nr.	Funktion/Aufgabe	Erläuterungen/Beispiele	Genannt von:
1	Vorzählen		B1, PB1
2	Einsätze geben	„[...] wenn es lange Pausen waren“ (PB2, 64)	B1, B4, PB1, PB2
3	Formteile anzeigen	„[...] ich zeige eben auch Improvisation oder solche Sachen an.“ (B3, 78)	B3
4	Cues geben	„[...] wenn es offene Teile waren“ (PB2, 64) „[...] mindestens vier Takte vorher, manchmal gebe ich acht Takte vorher schon einmal so ein Achtung und hebe meinen Zeigefinger und gebe dann vier, drei, zwei, ein mit der Hand“ (PB2, 64)	PB2
5	Tempokorrekturen vornehmen	„[...] wenn das Tempo nicht steht oder eben zu kippen droht“ (B1, 42)	B1
6	Dynamik anzeigen	„[...] wenn es laut wird, werde ich auch ganz groß vorne und wenn es leiser wird werde ich auch kleiner“ (PB2, 64)	PB2
7	Akzente anzeigen	„[...] der Rhythmus läuft ja durch das Schlagzeug und so weiter. Deshalb kann ich sehr stark, auch perkussiv Einsätze deutlich machen. Bestimmte Akzente setzten im Dirigat auch.“ (B4, 76)	B1, B3, B4, PB1
8	Schnipsen	„Bei Swing schnipse ich eher auf zwei und vier“ (PB2, 64)	B1, PB2

Tabelle 6: Leitungsfunktionen.

Die Ergebnisse der Tabelle zeigen, dass nicht alle Funktionen und Aufgaben von den Befragten in gleichem Umfang thematisiert werden. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Elemente nicht Bestandteil ihrer Arbeit sind, sondern ist der Erhebungsmethode geschuldet. Wenn unter dem Dirigieren die Funktionen und Aufgaben des Leiters während der musikalischen Ausführungen verstanden werden, wie dies innerhalb des Materials von den Befragten durchschnittlich geschieht, ist eine individuelle Strategie zum Dirigieren einer Big Band insgesamt nicht ableitbar, da die Befragten in den meisten Fällen nur einzelne Elemente genannt haben. Die Ergebnisse geben jedoch Aufschluss darüber, welche Elemente im Rahmen von Strategien zum musikalischen Leiten einer Band in einer Spielsituation berücksichtigt

werden müssen. Ferner können die Ergebnisse auf drei Ebenen unterteilt werden: Vorbereitung, Ablaufsteuerung und musikalische Steuerung.

Nummer eins der Tabelle ist auf der Ebene der Vorbereitung zu verorten. Exaktes Vorzählen ist schließlich die Ausgangsposition und maßgeblich für die Vermittlung des „Feelings“ eines Stückes (Vgl. Berry 1990, Chapter 13, S. 7). Zwei bis vier sind Funktionen, die den musikalischen Ablauf eines Stückes steuern. Die Funktionen fünf bis acht steuern und beeinflussen die musikalische Gestaltung eines Stückes und sind somit jene Elemente, die dem Dirigat im klassischen Sinn am nächsten kommen. Sie unterscheiden sich jedoch deutlich durch die Funktionen, Akzente anzuzeigen und zu schnipsen.

Auffällig ist, dass vier der Befragten darauf verweisen, Einsätze zu geben und vier äußern, dass sie im Rahmen des Dirigats Akzente anzeigen. Die Antworten innerhalb des Materials, lassen sich auf diese Aspekte bündeln. Das Geben von Einsätzen ist dabei eine Steuerungsfunktion, die auch im klassischen Sinn vom Leiter beim Dirigieren übernommen wird. Anders ist dies beim „Anzeigen von Akzenten“. Wie sich dies in der praktischen Umsetzung gestaltet, geht aus dem Material nicht einheitlich hervor. Lediglich an zwei Stellen wird deutlich, nach welchem Prinzip das Anzeigen von Akzenten funktioniert. B4 verweist darauf, dass er ein perkussives Big Band-Dirigat verwende, das er von BP1 erlernt habe. Bei diesem „Big Band-Dirigat“ handelt es sich um ein Konzept zum Dirigieren, das BP1 auch im Rahmen der Studie vorstellt:

Wir können zum Beispiel, was die Musik auch erfordert, Intensivierungen auf Off-Beats legen, was das klassische Dirigat völlig aus dem Konzept bringen würde. Deswegen könnte man das Dirigat eher als eine Visualisierung von perkussions/ oder von rhythmischen Strukturen betrachten. Also das ist eine Visualisierung von WESENTLICHEN ELEMENTEN[...] (BP1, 45).

Innerhalb dieses Konzepts wird „das, was im klassischen Sinne das Dirigat ist, nämlich die Zeit“ (BP1, 45) aus seiner ursprünglichen Funktion herausgelöst. Wenn Dirigieren als „Visualisieren von rhythmischen Strukturen“ verstanden wird, muss eine andere praktische Ausführung als im klassischen Dirigat folgen. Da im Rahmen dieser Arbeit keine Videoanalysen durchgeführt wurden, muss an dieser Stelle offen bleiben, wie sich diese Visualisierung gestaltet. Aus einer Notiz innerhalb des Interviews geht jedoch hervor, dass die Schläge, die vom Befragten vorgemacht wurden, einem Congaschlag ähneln. Diese Art der Visualisierung würde mit der von Joe Viera vorgeschlagenen übereinstimmen (Vgl. Viera 1995, S. 9). Aus dieser Herangehensweise ergibt sich eine eindeutige Strategie: Die rhythmische Struktur eines Songs wird analysiert und die „wesentlichen Elemente“ werden visualisiert, wodurch eine Erleichterung des Spielens schwerer rhythmischer Strukturen erreicht werden soll.

Arrangement

Der Kategorie Arrangement ist die Subkategorie „Notation“ untergeordnet. Innerhalb der Oberkategorie findet sich dabei lediglich ein Code. Für BP1 ist die Änderung von Arrangements entsprechend den Schülerbedürfnissen ein elementarer Bestandteil der Big Band-Arbeit. Hier bestehen auch Überschneidungen zu der Kategorie „Improvisation“, denn BP1 plädiert beispielsweise dafür die Solos in den Arrangements durch das Einfügen von „Extrablättern“ auszubauen. Er möchte auf diese Weise starke SuS solistisch fördern. Die Extrablätter enthalten die Akkordfolgen eines entsprechenden Formteils des jeweiligen Stücks und werden von der Rhythmusgruppe begleitet. Das Einfügen geschieht an geeigneter Stelle des Arrangements durch Kennzeichnung in den Noten.

Innerhalb der Subkategorie „Notation“, die sich mit dem Problem der uneinheitlichen Notation der Artikulationszeichen innerhalb der Arrangements befasst, gibt es einen erkennbaren Unterschied zwischen den Antworten der Lehrkräfte an Schulen und den professionellen Big Band Leitern. Die Erstgenannten geben durchschnittlich an, dass die SuS mit den Besonderheiten der Notation und Artikulationszeichen in Big Band-Arrangements durch die Vororchester und Musikprofilklassen vertraut sind. Keiner der Befragten gibt an, die Besonderheiten innerhalb der Big Band-Arbeit näher zu thematisieren. B4 äußert jedoch, dass *„das Vokabular der Artikulation [...] dann auf den Proben bei den Schülern verankert [wird]“* (B4, 78). Dabei legen die Befragten B1, B2 und B4 Wert auf die Ausführung der eingezeichneten Zeichen. Wie genau sie die verschiedenen Artikulationszeichen verstehen, geht aus dem Material nicht hervor. B1 und B4 geben jedoch an, dass gegebenenfalls Änderungen in den Noten in schriftlicher Form durchgeführt werden. In diesem Rahmen verweist B1 auf einen nützlichen organisatorischen Aspekt: *„Wir haben da immer so einen Eimer mit Stiften und der wird dann ausgeleert und jeder muss schreiben“* (B1, 48).

Die beiden professionellen Befragten sehen die Ausführung der dargestellten Artikulationszeichen weitaus kritischer. Sie plädieren jedoch dafür, die Notationsformen nicht in ihrer Gänze während der Probenarbeit zu thematisieren, sondern Vereinbarungen über bestimmte Artikulationszeichen zu treffen und diese mit einem Bleistift bei Unklarheiten von den SuS eintragen zu lassen. Laut BP1 ist es wichtig, dass der Big Band-Leiter eine Entscheidung zur musikalischen Ausführung trifft und durch Änderung im Rahmen der vereinbarten Zeichen ein *„Middle-of-the-Road-Vorgehensweise durch dieses Schreibweisen-Chaos“* (BP1, 43) herstellt. Die folgende Tabelle 7 zeigt die Vereinbarungen, die BP1 bezüglich der Notation trifft.

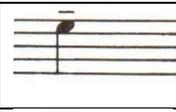
Artikulationszeichen	Vereinbarungen nach BP1 (BP1, 43)
	Akzentzeichen: Abgesetzte Betonung, verkürzter Ton
	Staccatopunkt: Unbetonter, kurzer Ton
	Tenutozeichen: Längenzeichen, dass die Lücke zwischen zwei Tönen eliminiert
	Größter Konfliktpunkt: Wenn es lang sein soll, wird ein Längenzeichen ergänzt, ansonsten durch einen Akzent ersetzen

Tabelle 7: Vereinbarungen zur Artikulation.

Die von BP1 vorgestellten Vereinbarungen folgen dabei der sinnvollen Strategie, die Artikulationszeichen auf wenige musikalische Parameter zu beschränken. Hierbei ergeben sich Unterschiede zu den in der amerikanischen Literatur vertretenen Ansätzen zur Auslegung der Artikulationszeichen, die sich aufgrund des Ziels, der Vereinfachung zum Zwecke des Verständnisses, durch die Beschränkung auf wenige Parameter, ergeben. Der liegende Akzent, dessen Bedeutung BP1 „als größter Konfliktpunkt“ betrachtet, wird auch von BP2 als Problemfall genannt. Insgesamt folgt BP2 der gleichen Strategie der Vereinfachung durch Vereinbarungen. Als Grund nennt BP2:

Aber die Erfahrung zeigt, dass grade in Schüler-Arrangements gerne über jeden Ton irgendein Phrasierungszeichen steht und grade wenn ein Akzent drüber steht ist es halt so ein bisschen fragwürdig (BP2, 58).

Bei Unklarheiten bezüglich der Artikulationszeichen verfolgt BP2 eine Strategie, bei der er zunächst schaut, ob es originale oder professionelle Aufnahmen des Arrangements gibt. In dem Fall, das solche Aufnahmen existieren, analysiert er die Audiobeispiele, um herauszufinden, wie der Notentext im Original ausgeführt wurde. Stehen keine Aufnahmen zur Verfügung, verweist der Befragte auf einen kreativen Umgang mit dem Material. BP1 und BP2 stellen jedoch beide heraus, dass Probleme und Unklarheiten in hohem Maß in den Arrangements vorhanden sind und dass diese im Kontext der Big Band-Arbeit in einer musikalisch sinnvollen Weise gelöst werden müssen.

Band Setting

Innerhalb der Kategorie „Band Setting“ zeigt sich, dass die Bandaufstellung zu einem Großteil von der Besetzung abhängig ist. Es gibt zudem einen Unterschied zwischen den Aufstellungen während der Proben und während der Konzerte. Im Kontext der

Konzerte verwenden drei der Befragten die Block Aufstellung.¹⁶ Als Grund dafür werden von B2, B3 und BP2 klangliche Aspekte genannt. Inwieweit hierbei auch die aufwändige Stufung durch Podeste eine Rolle spielt, geht aus dem Material nicht hervor. Wie aus den Skizzen ersichtlich, variiert jedoch die Reihenfolge der Bläser innerhalb der Sätze. Unklar bleibt dabei, welchen Zweck die von B3 verwendete Variation der Aufstellung erfüllen soll. Bezüglich der Ordnung innerhalb der Bläser-Section gibt BP2 einen klanglichen Grund für seine Entscheidung an:

Ich habe gerne Bari und Bassposaune zusammen und gerne auch außen, weil dadurch das Klangbild einfach größer wird. Wenn die was mit dem Bass zusammen haben, dass man den Bass also nicht nur von der Mitte hat, sondern auch von beiden Seiten (BP2, 68).

BP2 möchte also mit der Aufstellung ein gewünschtes Klangbild erreichen und ordnet auf der Grundlage dieses Ziels die Sitzordnungen innerhalb der Sätze.

Zwei der Befragten verwenden individuelle Aufstellungen. Die Settings von B1 und B4 lassen sich nur Ansatzweise aus der Tradition der Big Band-Aufstellung ableiten, ähneln einander jedoch. In beiden Fällen ist der Aufbau der Zusammensetzung der Band geschuldet, da beide Befragten mit einer hohen Zahl von Mehrfachbesetzungen arbeiten. Das Modell von B1 erinnert dabei ein wenig an die Kanton Aufstellung, da die Trompeten hinter der Rhythmusgruppe platziert sind, wobei der Saxophonflügel weg fällt und eher der Block Aufstellung gleicht. Für die unkonventionelle Ordnung innerhalb der Sätze gibt B1 einen technischen Grund an:

Mikrofontechnisch fassen wir häufig die ersten Spieler beider Instrumente zusammen. Wobei wir das auch durchaus, wenn wir die Möglichkeit vieler Mikrophone haben, dann ändern, dass wir die ersten Spieler in die Mitte der Gruppe stellen (B1, 44).

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass das Verstärken der Band ein wichtiger Aspekt innerhalb des Aufstellungskonzeptes von B1 ist. Akustische Gesichtspunkte werden dem Verstärken nachgeordnet. B4 verwendet insofern eine ähnliche Aufstellung, als dass die Trompeten und die Posaunen hinter den Saxophonen in einer Reihe stehen. Die Rhythmusgruppe steht jedoch gesondert, sodass sich ein Setup ergibt, indem die Bläser in einem großen Block zusammensitzen. Die Anordnung der Stimmen innerhalb der Sätze begründet B4 damit, dass die 1.Stimmen der Sätze möglichst dicht beieinandersitzen sollen, um eine bessere musikalische Abstimmung unterhalb der Sätze zu erlangen.

Die halbkreisförmige Aufstellung von BP1 erinnert an die V-Aufstellung. Dabei stehen die Trompeten auf Risern hinter den Posaunen und der Saxophonsatz ist als linker Flügel der Bläser-Section angeordnet. Als Gründe für die Aufstellung gibt BP1

¹⁶ Im Anhang I befinden sich Skizzen aller Aufstellungen, die zum näheren Verständnis von Bedeutung sind.

„Kommunikation innerhalb der Band“ (BP1, 49) und musikalischen Output für das Publikum an. Innerhalb des Aufstellungskonzepts schließt der Befragte dabei eine Verstärkung aller akustischen Instrumente mit Ausnahme des Basses aus. Die Aufstellung ist also publikumsorientiert und zur Erzielung eines gewünschten akustischen Resultats ausgerichtet. Dementsprechend stehen das Schlagzeug und der Bass in der Mitte, um in der Außenwirkung vom gesamten Publikum und von den Musikern gehört zu werden. Die Verlagerung der Saxophone auf die linke Seite begründet der Befragte damit, dass die Posaunen „sozusagen in den Vordergrund geholt“ (BP1, 49) werden sollen, um auch sie im Publikum deutlich zu hören.

Neben den Aufstellung für die Konzerte, Proben die Big Bands von B2 und BP2 in einer extra Probenordnung, der sogenannten Box-Aufstellung. In beiden Fällen gestaltet sich die Aufstellung gleich. BP4 nennt besonders Gründe einer einfacheren Kommunikation und besseren Disziplin während der Proben. Hinsichtlich der Vorbereitung auf Konzerte merkt B2 jedoch an:

Vor Konzerten ändern wir das, damit man sich wieder hörmäßig an die andere Aufstellung gewöhnt, weil im Viereck zu konzertieren ist schwierig (B2, 81).

Es wird in den Fällen von B2 und BP2 also eine zweigeteilte Strategie innerhalb des Aufstellungskonzepts gefahren. Zum einen proben beide in quadratischer Aufstellung und zum anderen ändern beide für Auftritte die Settings und nutzen die Block-Aufstellung, um einen gewünschten Klang zu erreichen.

4. Fazit

Die Ausführungen des ersten Teils dieser Arbeit veranschaulichen, dass das Leiten einer Schüler-Big Band eine komplexe Aufgabe ist, die viele Anforderungen an die Lehrkräfte stellt. Im Rahmen der Studie wurde diesbezüglich gezeigt, dass sich die Befragten diesen Anforderungen bewusst sind und verschiedene Strategien innerhalb der Big Band-Arbeit anwenden. Dabei ist ein wesentlicher Unterschied in der grundsätzlichen Ausrichtung der amerikanischen Big Band-Pädagogik und der Arbeit der befragten Lehrkräfte zu erkennen. Besteht innerhalb der Werke von Berry, Lawn, Davis, Dunscomb und Hill die Quintessenz darin, dass ein bestmögliches Klangergebnis oberste Priorität hat und hierzu sogar – wie im Beispiel von Lawn – gezielt Anleitungen gegeben werden, wie SuS entsprechend ihrer Fähigkeiten zu selektieren sind, liegt der Arbeit der Befragten ein völlig anderes pädagogisches Konzept zu Grunde. Die Ausgangspositionen und Zielsetzungen zeigen, dass pädagogische Absichten vor musikalischen Absichten stehen und dass der Spaß an der Musik der Mittelpunkt der Arbeit ist. Es wird deutlich, dass sich diese grundsätzliche Ausrichtung massiv auf die Auswahl von Strategien im Umgang mit verschiedenen Schwierigkeiten der SuS auswirkt. Der Leistungsgedanke wird in der Regel eher zweitrangig betrachtet und weicht dem Ziel, den SuS soziale und musikalische Erfahrungen zu ermöglichen. Trotz der starken Betonung der pädagogischen Absichten wird der Aspekt der musikalischen Detailarbeit vielfach herausgestellt, der gleichzeitig voraussetzt, dass die Lehrkräfte über ein umfangreiches Wissen und Fähigkeiten, wie dem analytischen Hören, verfügen.

Bei den organisatorischen Strategien zeigt sich, dass die Befragten ähnlich vorgehen. Es scheint besonders wichtig zu sein, bei der Organisation von Proben gezielt drauf zu achten, dass keine Parallelveranstaltungen stattfinden und dass sich die Probenzeiten möglichst nahtlos an die Schulzeit der SuS anschließen. Nur in einem Fall wird eine wöchentliche Probenzeit von zwei Schulstunden überschritten. Die Strategie, die bei B2 dabei verfolgt, zielt auf eine regelmäßige Trennung von Satzproben und Gesamtproben, kann jedoch nur mit einem höheren organisatorischen Aufwand bewerkstelligt werden.

Interessanter Weise ähneln sich die organisatorischen Strategien auf der institutionellen Ebene. Bläser- und Orchesterklassen spielen eine wichtige Rolle bei der Sicherung des Fortbestands einer Big Band. Hier bestätigt sich im Umkehrschluss, dass Schüler-Big Bands gute Fortsetzungsmöglichkeiten des praktischen Musizierens im Anschluss an Konzepte wie dem Bläserklassenkonzept bieten, worauf bereits eingangs verwiesen wurde. Aus der Befragung ist außerdem hervorgegangen, dass sich die Bands in der Regel entsprechend des Alters der SuS zusammensetzen und eher die höheren Jahrgänge umfassen. Aufgrund der hohen musikalischen Anforderungen

erscheint es überaus sinnvoll, dass in allen Fällen Vororchester bestehen, in denen die SuS ihre musikalischen Fähigkeiten entwickeln können. Zudem erweisen sich der Aufbau eines umfangreichen Leihinstrumentenpools und die Schaffung von Anreizen durch Auslandsreisen als wichtige organisatorische Strategien zur Sicherstellung des Fortbestands. Herausragend im Hinblick auf die Organisation ist das ganzheitlich Konzept von B2, bei dem Schule, Musikschule und Förderkreis verzahnt sind und sich die Aufgaben in vielen Bereichen teilen. Hierbei wird jedoch ein besonderes Engagement aller Beteiligten vorausgesetzt, da die Koordination der einzelnen Bereiche einen enormen Aufwand bedeutet.

Innerhalb der Planungs- und Leitungsstrategien zeichnet sich ein Bild ab, das mit der Betonung pädagogischer Aspekte übereinstimmt. Mehrfachbesetzungen werden beispielsweise befürwortet oder zu mindestens geduldet. Hier wird deutlich, wie schwer die Gewichtung pädagogischer Grundansichten in der Arbeit der Lehrkräfte ist. Allen theoretischen Grundsätzen zu trotz – die die Notwendigkeit der Einfachbesetzung der Stimmen betonen – nehmen die Befragten Probleme der Balance und der Intonation in Kauf, um SuS musikalische und soziale Erfahrungen zu ermöglichen. Es wird jedoch vielfach die Strategie verfolgt, eher die unteren Stimmen zu verdoppeln und die Lead-Stimmen einfach zu besetzen. Diese Strategie erweist sich auch hinsichtlich der Heterogenität als enorm vorteilhaft und zeigt die Vorzüge eines Schüler-Big Band-Konzepts auf, da auf einfache Weise eine Binnendifferenzierung vorgenommen werden kann. In einem Fall wird jedoch auch hervorgehoben, dass sich Mehrfachbesetzung negativ auf die Erfahrungen und Wahrnehmungen im Ensemblespiel auswirken können. An dieser Stelle stechen auch die Grenzen des Big Band-Konzepts im schulischen Rahmen deutlich heraus, da eine Big Band im ursprünglichen Sinn nur einer begrenzten Anzahl von SuS die Möglichkeit der Teilhabe bietet. Eine sinnvolle Strategie, um trotzdem klanglichen Aspekten gerecht zu werden, ist das Aufteilen der Stücke unter den SuS. Insgesamt scheinen weder Mehrfach- noch Unterbesetzungen als besonders problematisch angesehen zu werden. Hinsichtlich der Unterbesetzung zeichnen sich die drei Strategien der kreativen Uminstrumentierung, des Auslassens unterer Stimmen und des Einkaufens von Subs ab.

Innerhalb der Probenarbeit zeigt sich eine eindeutige Linie. Alle Proben sind so aufgebaut, dass sie eine Aufwärmphase und eine Hauptarbeitsphase beinhalten. Zum Aufwärmen wird ein bekanntes Stück verwendet, das einfache Anforderungen hinsichtlich der Tonhöhe und musikalischen Schwierigkeiten erfüllt. In manchen Fällen wird nach dem Einspielen gestimmt, was auch Berry (1990, Chapter, 16 S. 5) empfiehlt. Die Ergebnisse, die sich auf die Hauptarbeitsphase der Probenarbeit zum Einüben neuer Stücke beziehen, lassen sich in vorbereitenden Strategien, wie dem Konzipieren von Übungen und Strategien zum Einüben, unterteilen. Es kann unterschieden werden zwischen dem Durchspielen, dem schließlich die Detailarbeit folgt

und der direkten Fragmentarbeit, bei der kleinschrittig, losgelöst vom musikalischen Ablauf, vorgegangen wird. Sowohl bei den Strategien zum Einüben neuer Stücke als auch den Strategien im Umgang mit spieltechnischen und musikalischen Schwierigkeiten sticht besonders die Fragmentarbeit hervor, bei der stets die Reduktion des Tempos als wichtiges Element auftritt.

Eine zentrale Aussage der Untersuchung ist, dass die Strategien zum Lösen von Schwierigkeiten generell verschiedene Ebenen erfassen, die auch verschiedene Anforderungen an die Lehrkräfte stellen. Dabei spielt die kleinschrittige Arbeitsweise eine wichtige Rolle. Sowohl bei spieltechnischen- als auch bei musikalischen Schwierigkeiten, müssen die Probleme analysiert, isoliert, zerlegt, korrigiert und die richtige Version eingeübt und gesichert werden. Von den Leitern werden also umfassende Fähigkeiten verlangt, die das analytische Hören, das theoretische Wissen und die methodische Vielfalt betreffen. Nach diesen Gesichtspunkten wird innerhalb des strategischen Vorgehens eine Minimierung der Anforderungen an die SuS verfolgt, indem die Probleme auf den verschiedenen Ebenen zerlegt werden. Es werden beispielsweise rhythmische Schwierigkeiten von spieltechnischen getrennt und die spieltechnischen soweit differenziert, dass bei Blasinstrumenten die Griffe von der Tonerzeugung getrennt werden. Die Methode, die sich direkt auf diesen Isolations- und Differenzierungsvorgang bezieht, ist das Vormachen-Nachmachen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Studie ist die Erkenntnis, dass das Vormachen-Nachmachen, besonders in Form des Sprechens, die Methode ist, die den wesentlichen Mittelpunkt vieler Strategien markiert. Dabei findet sie besonders bei der Isolation spieltechnischer Probleme, bei der Vermittlung von Artikulation und Phrasierung, beim Einüben rhythmisch schwierigen Stellen und bei der Vermittlung von Swing als rhythmisches Konzept Verwendung. Durch die Methode des Vormachen-Nachmachens wird dabei eine Vereinfachung erreicht und gleichzeitig das auditive Lernen betont. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts ist es besonders interessant, dass lediglich BP1 ein schlüssiges Konzept zum Vorsprechen von Silben verfolgt. Sein Ansatz wird dabei von den Ausführungen der amerikanischen Autoren Dunscomb und Hill gestützt, da auch sie ein Konzept anführen, das die direkte Übertragbarkeit der Silben auf das Instrument durch die Verwendung eines „weichen Ds“ mit Silben wie „doo“¹⁷ oder „dah“ vereinfachen soll (Vgl. Dunscomb&Hill 2002, S. 67).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen weiterführend, dass die Strategien der Befragten eher praktisch als theoretisch orientiert sind. Das theoretische Erklären wird zwar bei schwierigen Rhythmen oder bei der Vermittlung von Swing genannt, in der Regel jedoch in Verbindung mit dem Vormachen-Nachmachen angewendet. Ein

¹⁷ Hierbei muss die englische Aussprache berücksichtigt werden.

Grund hierfür könnte sein, dass gerade bei der Vermittlung von Swing Motivation für die Musik als ein wesentlicher Faktor gesehen wird. Theoretische Erklärungen könnten als negativer Einflussfaktor auf die Motivation gesehen werden. Trotzdem sind theoretische Elemente feste Bestandteile von Strategien.

Insgesamt liegt eine starke Betonung auf den kollektiven Aspekten der Big Band-Arbeit. Die Strategien zum Umgang mit spieltechnischen und musikalischen Schwierigkeiten sind bis auf wenige Ausnahmen so ausgerichtet, dass Schwierigkeiten gemeinsam bewältigt werden. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch in den Strategien zur Einübung von Improvisation. Die Methoden teilen sich zwar in individuelle und kollektive Herangehensweisen, haben jedoch das Ziel, den SuS durch einfache Maßnahmen „die Angst“ vor der Improvisation im Kollektiv zu nehmen.

Eine weitere wichtige Strategie, die sich in mehreren Themenbereichen findet, ist die Reduktion von Schwierigkeiten durch eine einfache, verständliche Ausdrucksweise und eindeutige Absprachen. Besonders im Hinblick auf Artikulation und Phrasierung, sowie ihrer Notation, ist dieser Ansatz von besonderer Bedeutung. Dadurch das, wie von BP1 herausgestellt, eindeutige Anweisungen wie beispielsweise „der Ton muss lang, kurz, beton oder unbetont gespielt werden“ gegeben werden, wird sowohl ein kognitives Verständnis als auch die Ausführung erleichtert.

Innerhalb der Studie zeigen sich jedoch auch Grenzen der ausgewählten Erhebungs-, Dokumentations- und Auswertungsmethode. Am deutlichsten ist dies in der Kategorie „Dirigat“ zu erkennen sind. Zwar kann herausgestellt werden, welche Elemente die Leiter beim Dirigieren als wichtig empfinden, es muss jedoch offen bleiben, wie sich das Anzeigen von Akzenten und das „richtige Big Band-Dirigat“ in der Praxis gestaltet und welche Konzepte sich dahinter verbergen. Es ist lediglich deutlich geworden, dass sich das Dirigat grundlegend vom klassischen Dirigat unterscheidet. Neben diesem Nachteil gibt es jedoch auch weitere Probleme, die sich durch die Erhebungsmethode ergeben. Interessante Beispiele, die vorgesprochen, gesungen oder vorgemacht wurden, können nur mosaikartig, unzureichend berücksichtigt werden. Hier stößt auch die qualitative Inhaltsanalyse an ihre Grenzen. Im Hinblick auf weitere Studien sollte daher die Möglichkeit von Videoanalysen in Betracht gezogen werden, da somit praktische Strategien und Methoden weitaus detaillierter dokumentiert und ausgewertet werden können. Zudem zeigt sich im Hinblick auf die Fragestellung das Problem, dass Strategien, Methoden und Ziele gelegentlich schwer trennscharf in Kategorien zu differenzieren sind, da ihre Übergänge fließend sind. Im Rahmen dieser Studie wurden daher Mehrfachkodierungen in Kauf genommen. Das Zuordnen des Materials in Kategorien beinhaltet zudem das Problem, dass Antworten aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst werden und somit die Analyse des Textes unter Betrachtung eines praktischen Untersuchungsgegenstands gelegent-

lich etwas künstlich wirkt. Es muss außerdem betont werden, dass sich der Fragebogen auf eine allgemeine Thematisierung von Strategien beschränkt. Um konkrete Situationen und Anforderungen untersuchen zu können, wäre ein anderes Studiendesign nötig, das mit standardisierten musikalischen Beispielen arbeitet.¹⁸

Trotz dieser methodischen Einschränkungen geben die Ergebnisse der Arbeit umfassend Aufschluss über die grundsätzliche Ausrichtung der Lehrkräfte auf der Ebene der Ausgangsposition und Zielsetzung und die davon beeinflusste Auswahl der Strategien auf der Organisations-, Leitungs- und Planungsebene. Die Strategie des kleinschrittigen, aufbauenden Vorgehens innerhalb der Big Band-Arbeit erinnert dabei an die Grundsätze aktueller musikpädagogischer Konzeptionen wie dem Lehrwerk „Music Step by Step“¹⁹. Bisher versäumt es die deutsche Musikpädagogik jedoch, der systematischen Untersuchung der Anforderungen von Lehrkräften beim Leiten einer Schüler-Big Band und den Anforderungen der SuS beim Spielen in einer Schüler-Big Band nachzukommen und Vermittlungskonzepte zu erarbeiten. Die umfassenden Anforderungen an die Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band stehen dabei hinsichtlich der Ausbildung an den Hochschulen einem absoluten Vakuum an theoretischen Materialien und wissenschaftlicher Beschäftigung gegenüber. Dass die verschiedenen Elemente systematisch erlernbar sind, wurde bereits ausgiebig in der Instrumentalpädagogik gezeigt, wie beispielsweise die Konzepte von Jamey Aebersold oder die des deutschen Jazz-Pianisten Klaus Ignatzek beweisen. Es wäre beispielsweise denkbar, systematische Methoden und Lernmaterialien zum analytischen Hören, Rhythmusprechen, Partiturlesen und Dirigieren zu entwerfen und zu überprüfen. Hierin läge die Aufgabe einer Big Band-Pädagogik, die bisher aus wissenschaftlicher Sicht in Europa nicht besteht.

Doch warum wird an dieser Stelle massiv für eine Beschäftigung mit den Strategien zum Leiten einer Big Band plädiert, in einem Land, das geprägt ist von der abendländischen Musikkultur? Der Hauptgrund liegt darin, dass ein Großteil der praxisorientierten Unterrichtskonzepte – wie die Bläserklassen – poplarmusikalische Elemente beinhalten, jedoch hinsichtlich ihrer Leitungsansätze gelegentlich orientierungslos oder einseitig wirken.²⁰ Da die Pop-Musik gerade in Bezug auf die rhythmischen Strukturen und die Verwendung von Bläsern eng mit der Tradition der Big Band-Musik verbunden ist, entspringen viele musikalische Elemente der aktuellen, praktischen Konzeptionen der Jazz-Musik. Es ist also naheliegend, dass sich die Fähigkeiten des Leitens einer Big Band auch positiv auf andere Bereiche der musikalischen

¹⁸ Leider scheiterte eine Durchführung eines solchen Vorhabens in dieser Arbeit, da nicht alle Befragten bereit waren, den dadurch anfallenden Mehraufwand auf sich zu nehmen.

¹⁹ Vgl. das Konzept des aufbauenden Musikunterrichts von Werner Jank, das dem Lehrwerk „Music Step by Step“ zugrunde liegt.

²⁰ Hierbei wird sich beispielsweise auf das Yamaha Bläserklassenkonzept bezogen.

Arbeit von Lehrkräften auswirken können, da die Anforderungen übertragbar sind. Eine intensivere Beschäftigung wäre aus dieser Perspektive ein beidseitiger Gewinn für die Lehrerausbildung und für die Stellung des Jazz in Deutschland gleichermaßen, denn Schüler-Big Bands können auch das Interesse der SuS an dieser Musik wecken. Diese Arbeit soll daher als ein erster Beitrag zur theoretischen wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Themenbereich verstanden werden. Zurück zum anfänglichen Zitat kann abschließend festgehalten werden: „Jazz is not dead.“ Sein „funny smell“ wäre jedoch mit einer wissenschaftlich fundierten Musikpädagogik wesentlich angenehmer

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, Heinrich (1997): *Das Verzahlungsprinzip als Beispiel für traditionelle Musikgestaltung in Schwarzafrika*, in: *That's Jazz. Der Sound des 20. Jahrhunderts*, hg. von Klaus Wolbert, Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Berendt, Joachim-Ernst; Huesemann, Günther (2014): *Das Jazz Buch. Von New Orleans bis ins 21. Jahrhundert*, 7. Auflage, Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Berliner, Paul (1994): *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*, Chicago: The University Of Northern Chicago Press.
- Berry, John (1990): *The Jazz Ensemble Director's Handbook. Understanding the A-to-Z's of each section, including the rhythm section*, Milwaukee: Hal Leonard.
- Bohländer, Carlo (1979): *Jazz-Geschichte und Rhythmus*, Mainz; London; New York; Tokyo: Schott.
- Davis, John S. (2012): *Historical Dictionary of Jazz*, Lanham: Scarecrow Press.
- Davis John S. (2014): *A Director's Guide to the Jazz Ensemble*, Middletown: Hal Leonard.
- Dresing, Thorsten; Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drehsing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*, 5. Auflage, Marburg: Eigenverlag.
- Dunscorn, J. Richard; Hill, Willie L. (2002): *Jazz Pedagogy*, Miami: Alfred Music Publishing.
- Gioia, Ted (2011): *The History of Jazz*, 2. Auflage, New York: Oxford University Press.
- Gläser, Jochen; Grit, Laudel (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Häder, Michael (2010): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Herborn, Peter (1995): *Jazz-Arrangement*, Rottenburg: Advance.
- Holmquist, Mats (2013): *The General Method. A New Methodology for a Tighter Big Band*, New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

- Lawn, Richard (1995): *The Jazz Ensemble Director's Manual. A Handbook of Practical Methods and Materials for the Educator*, Oskaloosa: C.L. Barnhouse Company Music Publishers.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.
- Pompino-Marschall, Bern (2009): *Einführung in die Phonetik*, 3. Auflage, Berlin: de Gruyter.
- Sargeant, Winthrop (1975): *Jazz. Hot and Hybrid*, 3. Auflage, New York: Da Capo Press.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2004): *Wörterbuch Pädagogik*, 6. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sostmann, Werner; Schäfer, Helmut (1988): *Die Schüler-Big Band. Ein Leitfaden für die Praxis*, Mainz; London: Schott Music.
- Viera, John (1995): *Die Big Band in der Schule. Aufbau-Praxis-Tipps*, Mainz: Schott Music.
- Yorke-Slader, Neil (2008): *Jazz Ensemble Rehearsal Techniques*, in: Lillos, Brian (Hrsg.): *Jazz Pedagogy: A Canadian Perspective*, Ottawa: Creative Canadian Jazz Voice Publications.

Internetquellen

Beddage, Shirantha (o.J.): Jazz Band Rehearsal Techniques.

<http://shiranthabeddage.com/wp-content/uploads/Jazz-Band-Rehearsal-Techniques>. letzter Zugriff am 06.07.2014.

Cowan, Scott (2008): The Jazz Big Band: Ingredients to Assure Good Ensemble Performance.

<http://www.africanafrican.com/folder12/african%20african%20american5/music/JBGIngredients.pdf>, letzter Zugriff am 06.07.2014.

Deutsches Musikinformationszentrum (2014): Umsatz der Repertoiresegmente am Gesamtmarkt. <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik32.pdf>, letzter Zugriff am 20.01.2015.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Thematische Schwerpunkte 2009. Musik.

http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2009/08Musik2009.pdf, letzter Zugriff am 20.01.2015.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Block/Basie Aufstellung (Lawn 1995, S. 24).....	22
Abbildung 2: Kenton Aufstellung (Lawn 1995, S. 25).	23
Abbildung 3: V-Aufstellung (Lawn 1995, S. 24).....	23
Abbildung 4: Standardisierte Artikulationszeichen (Lawn 1995, S. 46).....	27
Tabelle 1: Allgemeine Informationen zu den Befragten.	30
Abbildung 5: Allgemeines Ablaufmodell.....	31
Abbildung 6: Ablaufmodell der Analyse (Kuckartz 2014, S. 78).	34
Abbildung 7: Das vorläufige Kategoriensystem.	35
Abbildung 8: Kategoriensystem	38
Abbildung 9: Ebenen des Kategoriensystems	39
Abbildung 10: Ebene 1.	39
Abbildung 11: Ebene 2.	40
Abbildung 12: Ebene 3.	40
Tabelle 2: Ziele der Big Band-Arbeit.	44
Tabelle 3: Musikalische Schwerpunktsetzung.	46
Tabelle 4: Uminstrumentierungs Möglichkeiten.	55
Tabelle 5: Probenstruktur.	58
Tabelle 6: Leitungsfunktionen.	73
Tabelle 7: Vereinbarungen zur Artikulation.....	76

Anhang I: Interviews

Gesprächsthemen	Leitfragen
Einstiegsfragen	Sie leiten die Big Band der hiesigen Schule, was hat Sie dazu bewegt?
Ziele	Welche pädagogischen Ziele verfolgen Sie als Big Band-Leiter? Welche musikalischen Ziele verfolgen Sie als Big Band-Leiter? Worauf legen Sie bei der Probenarbeit besonderen Wert?
Organisatorisches	Wie ist ihre Big Band organisiert? (Wie häufig Proben Sie etc.) Wie stellen Sie den Fortbestand der Big Band sicher?
Besetzung	Was machen Sie, wenn einzelne Instrumente/Instrumentalisten in dem Jahrgang fehlen? Wie gehen Sie vor, wenn Instrumente doppelt besetzt sind?
Heterogenität	Wie gehen Sie mit der musikalischen Heterogenität der SuS um?
Probenablauf	Wie läuft eine typische Probe Ihrer Schul-Big Band ab?
Neues Stücke	Wie gehen Sie beim Einstudieren eines neuen Stückes vor?
Schwierige Stellen	Mit welchen Methoden üben Sie Stellen ein, die spieltechnisch besonders schwer sind? Mit welchen Methoden üben Sie Stellen ein, die musikalisch besonders schwer sind? Wie gehen Sie vor, wenn einzelne SuS eine Passage nicht spielen können?
	Wie vermitteln Sie den SuS komplexe Rhythmen und Strukturen, die in der Big Band-Musik üblich sind? (Bsp. Charleston Rhythmus) Auf welche Weise vermitteln Sie den SuS das Swing-Feeling, das wichtig ist in vielen Stücken?
	Welche Methoden wenden Sie an, um das Timing der Band zu trainieren?
	Wie gehen Sie mit den besonderen Notationsformen in den Arrangements um? (z.B. Artikulationszeichen)
Improvisation	Wie verwenden Sie Improvisation in der Big Band-Arbeit?
Dirigat	Wie gestaltet sich das Dirigat, das Sie bei der Leitung einsetzen?
Band Setting	Warum wählen Sie die dargestellte Aufstellung?
Abschlussfrage	Gibt es aus ihrer Sicht besondere Herausforderungen an die Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band, die bisher noch nicht besprochen wurden?

Transkriptionsregeln

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“-> „Er hat noch so ein Buch genannt (...)“ (Kuckartz 2014, S. 27).
3. Wort und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdopplungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig“. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch Auslassungspunkte in runden Klammern (...) markiert.
6. Besonders betonte Wörter oder Aussagen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.“ (Dresing & Pehl 2013, S.21-22)
7. „Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
8. Einwürfe der jeweilig anderen Person werden in Klammern gesetzt.
9. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen, werden in Klammern notiert“ (Kuckartz 2014, S. 27).
10. Satzeinschübe seitens der Befragten werden als solche kenntlich gemacht, solange der Satz weitergeführt wird: „In einer Big Band – was eine Big Band ist, ist es ja schon klar, da haben wir ja schon drüber gesprochen – gibt es viele Stimmen, die schwierig zu besetzen sind.“
11. Passagen, die praktische, musikalische Beispiele beinhalten, werden in den gesprochenen Silben in den Fließtext geschrieben und als wörtliche Rede kenntlich gemacht. Für den Inhalt wichtige musikalische Passagen werden als Noten transkribiert und eingefügt.
12. Gesten und praktische Handlungen werden in eckigen Klammern beschrieben: „[demonstriert die Viertel richtig und falsch]“
13. Jeder Sprecherwechsel wird durch einen doppelten Absatz kenntlich gemacht, der als automatische Funktion im benutzten Transkriptionsprogramm „F4“ enthalten ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4“). Die professionellen Big Band-Leiter werden durch ein „BP“ gekennzeichnet.
15. Alle Angaben, die sich auf die befragte Person beziehen, werden anonymisiert und durch fiktive Angaben ersetzt. Der Name „Klaus Meier“ wird beispielsweise zu „Rüdiger S.“

B1

- 1 I: Erstmal eine Frage an Sie. Sie sind der Leiter der hiesigen Schul-Big Band. Was hat Sie dazu bewegt die Schul-Big Band zu leiten?
- 2 B1: Es gab die Schul-Big Band schon. Der Lehrer ist weggegangen und ich bin sozusagen sein Nachfolger und hatte von meiner Ausbildung und von meinen Instrumenten her und von der Erfahrung auch die Voraussetzungen diese Big Band zu übernehmen.
- 3 I: Okay, und welche pädagogischen Ziele verfolgen Sie als Big Band-Leiter in dieser Band?
- 4 B1: Ja, die Kinder musikalisch weiterzubringen, ihnen den Jazz ans Herz zu legen. Den Aspekt der Arbeitsgemeinschaft, das heißt die Betonung auf Gemeinschaft ist ein wesentlicher Aspekt. Ich möchte sie auch dazu bringen, dass sie merken, dass sie, wenn sie zusammen Musik machen in der Big Band, dass sie damit auch andere Dinge erreichen, nämlich zum Beispiel Konzerterfahrungen. Wir treten ungefähr 20 Mal im Jahr auf, was für eine Schul-Big Band sehr viel ist, also auch außerschulische Auftrittsorte und wir machen auch viele Auslandsreisen. Aufgrund der Möglichkeiten, die wir hier haben durch Partnerschulen aber auch durch Partnerstädte oder eben auch in die USA, das hängt dann ein bisschen mit mir zusammen. Das heißt, Kinder erreichen durch das Musikmachen eben auch eine Möglichkeit, dass sich ihnen Türen öffnen, dass sie auch die Welt kennenlernen und durch Musik auch andere Kulturen kennenlernen.
- 5 I: Das Klingt super. Und welche musikalischen Ziele verfolgen Sie mit der Band? Also haben Sie da einen Horizont, wo Sie hinmöchten?
- 6 B1: Ja, also musikalisch ist es so, dass wir die Bereiche Swing, Latin und Funk, ein bisschen Rock auch, abdecken, dass die Schüler auch einen Überblick bekommen über die verschiedenen Stilrichtungen, die es so gibt. Bei der Auswahl der Stücke richte ich mich erstmal danach, dass es auch Stücke sind, die den Schülern gefallen, wobei ich dann nicht unbedingt auf Vorschläge Rücksicht nehme, wenn sie das und das spielen möchten und ich finde es ist nicht publikumswirksam oder es ist zu einfach oder zu schwer, dann wird es natürlich nicht gemacht. Aber ich bin jetzt keiner von denen, die jetzt ganz moderne Arrangements spielen, nur um sagen zu können, dass man ein ganz schweres modernes Arrangement gespielt hat. Sondern ich denke, es ist wichtig, dass der Spaß an der Sache im Vordergrund steht. Allerdings schaue ich auch immer, dass die Stückauswahl dem Schwierigkeitsgrad angemessen ist, aber dann progressiv voranschreitet, dass wir also immer schwierigere Arrangements spielen.
- 7 I: Dann schließt die nächste Frage eigentlich auch schon daran an. Wie ist Ihre Band denn hier organisiert? Also sprich, wie häufig proben Sie und welche Jahr-

gänge werden umfasst?

- 8 B1: Also wir proben einmal die Woche, regelmäßig mittwochs. Da ist auch von Schulseite her der Stundenplan so gestaltet, dass eben diese Zeit für alle Schüler gegeben ist. Und zwar von 12.45 bis 14.30. Also tja, nicht ganz zwei Schulstunden. Dazu kommen Probenstage, die wir einmal im Halbjahr in der Regel, manchmal auch nur einmal im Jahr, abhalten. Das sind dann zwei zusätzliche Tage, die wir dann auch ganztägig Proben, auch mit externen Dozenten, auch in Satzproben. (...) Was war da noch ihre zweite Frage?
- 9 I: Genau, die zweite Frage wäre, welche Jahrgänge werden umfasst.
- 10 B1: Ach ja, welche Jahrgänge. Ja also die jüngsten sind bei uns eigentlich in der 9. Klasse. Es gibt ab und zu mal Ausreißer, wenn ein Schüler also mal sehr begabt ist, und fleißig ist und sehr viel schon auf seinem Instrument kann, dann kann er natürlich auch schon in der 7. Klasse in die Big Band kommen. Das hatten wir bisher so zwei drei Mal. Aber das reguläre Einstiegsalter ist in der 9. Klasse und dann mit dem Abitur, also nach der 13. Klasse verlassen sie dann die Big Band.
- 11 I: Okay, und wie stellen Sie den Fortbestand der Big Band sicher? Das ist ja auch immer eine Frage der Organisation.
- 12 B1: Genau ja, also wir haben an der Schule ein Nachwuchsensemble, die sogenannten „Swing-Kids“ so nennen wir die. Das sind Schüler von der 5. bis zur 8./9. Klasse. Und ich mache dann immer Werbung in den fünften Klassen, frage nach, wer welches Instrument spielt und die Saxophonisten, Trompeten und Posaunisten kommen dann auch alle in der Regel in die „Swing-Kids“. Manche Klarinettenisten kommen auch. Meine Hoffnung dann im Hinterkopf ist natürlich, dass sie dann merken, dass sie mit der Klarinette in der Big Band nicht Fuß fassen können, sodass sie dann umschwenken, beziehungsweise ein zweites Instrument dann lernen, nämlich Saxophon. Das gab es also auch schon sehr oft. Bei den Gitarristen kommen nicht alle in die „Swing-Kids“. Weil das muss man schon ein bisschen aussieben. Es gibt viele, die nur ein bisschen klampfen wollen und die nicht unbedingt improvisieren wollen und das ist dann für einen Gitarristen in der Big Band schon sehr wichtig, wenn man da nicht nur die Akkorde spielen will, dann könnte man da eigentlich auch auf den Gitarristen verzichten. Was immer schwierig ist zu finden, komischerweise, ist Bassisten, GUTE Bassisten. Also insofern schaue ich da auch immer schon sehr zeitig, dass ich mir einen Bassisten heranziehe. Oft sind es Gitarristen, denen ich dann die Möglichkeit aufzeige, dass es als Bassist viel einfacher ist und es macht sowieso viel mehr Spaß (Lach). Also mit irgendwelchen passenden Argumenten, die ich durchaus so meine, denn Bass ist ja das Fundament einer Big Band oder jeglicher Art von Musik. Dass ich den Schülern dann den Spaß am Bassspielen so vermittele. Gut, Klavierspieler gibt es wie Sand am Meer und da muss man dann halt auch gu-

cken, wer sich da eignet. Genauso ist es bei den Schlagzeugern.

- 13 I: Trotzdem stelle ich mir vor, dass es ja immer wieder zu Engpässen kommen kann. Wie gehen Sie denn da vor? Oder haben Sie die Situation schon einmal gehabt, dass Instrumente in der Big Band fehlten?
- 14 B1: Glücklicherweise noch nie. Also ich bin wirklich in der erstaunlichen Situation, dass ich immer vier Trompeten hatte und immer vier Posaunen. Es ist immer hart an der Grenze gewesen, aber es war nie darunter und das ist schon schön. Und immer dann, wenn sich ein 1.Trompeter verabschiedet, denkt man „jetzt geht es nicht weiter“, aber dann kommt der 2.Trompeter und sieht seine Möglichkeiten. Oder, er sieht dann die Notwendigkeit, mehr zu üben, sodass er die erste Stimme schafft und die Band läuft weiter. Das hängt aber auch damit zusammen, wie ich schon sagte, dass wir die „Swing-Kids“ an der Schule haben und ich da immer ein Reservoir habe an Spielern, die dann eben in die Big Band aufrücken. Es ist also durchaus mal der Fall, dass ein 4. Posaunist noch nicht ganz so reif für die Big Band ist, der dann aber in der Big Band dazulernt oder ein 3. Posaunist. 4. Posaune ist dann ja mal wieder was anderes. Bassposaune haben wir leider nicht. Also insofern hatte ich immer volle Besetzung. Bei Saxophon ist es nie ein Problem, es gibt sehr viele. Baritonsaxophon war bisher auch nie ein Problem. Es gab immer Schüler, die sich besonders für dieses Instrument interessiert haben, was auch damit zusammenhängt, dass wir von der Schule ein Baritonsaxophon zur Verfügung stellen. Weil, davon kann man nicht ausgehen, dass sich Leute das einfach probeweise kaufen. Das muss man dann wirklich mögen das Instrument, weil es ist ja auch nicht grade billig.
- 15 I: Da sprechen Sie grade schon eine weitere Sache an. Haben Sie Leihinstrumente an der Schule? Es gibt ja vielleicht auch mal die Situation, wie eben bei dem Baritonsaxophon oder bei der Bassposaune, dass Schüler das Instrument nicht haben, aber vielleicht spielen könnten oder wollen.
- 16 B1: Ja, also wir haben zwei Posaunen an der Schule, aber die sind eigentlich dafür gedacht, eben um Schüler das Posaunenspiel, ja um sie eben anzulocken Posaune zu spielen, dass sie das eben ausprobieren können. Und wir haben eine Trompete. Weil wie gesagt, Engpässe, wenn man von solchen sprechen kann, sind die Blechblasinstrumente. Da guck ich halt auch immer, dass Nachwuchs da ist. Wir haben auch einen Trompetenlehrer und einen Posaunenlehrer, der an der Schule dann hier unterrichtet. Um eben bestmögliche Voraussetzungen zu geben, dass die Kinder diese Instrumente dann auch erlernen. Also wenn man da nichts machen würde mit Leihinstrumenten, wobei Trompete ist einfach nur ein Vorführinstrument, dass leihen wir nicht aus, weil ich denke, auch eine Trompete kann man sich mal kaufen. Das kostet jetzt nicht die Welt. Aber wenn wir da nichts machen würden, hätten wir Engpässe.

- 17 I: Sie haben ja eben angedeutet, dass es auch Doppelbesetzungen gibt. Wie gehen Sie denn damit um?
- 18 B1: Ja, also es gibt die Puristen, die sagen „Eine echte Big Band ist nur, wenn man mit 17 Mann spielt.“ Zu denen gehöre ich nicht. Bei mir dürfen alle mitspielen, die das Niveau haben, mitspielen zu können. Und es kommt dann bei uns dazu, dass wir fünf 1. Altsaxophone haben und sechs 2. und Tenor wie da eben aus der Liste auch ersehen können. Das mag für die Puristen dann schrecklich sein, aber für mich und das bekommen ich dann auch als Rückmeldung vom Publikum, durchaus auch von Musikern, dass diese Big Band durch eben diese Besetzung auch einen ganz eigenen Sound hat. Man darf nämlich nicht vergessen, dass ein Saxophonist in einer Profi Big Band eben dreimal lauter spielt als ein Schüler. Was bei den Blechblasinstrumenten eben nicht der Fall ist. Also insofern, wäre auch argumentativ hier eine Begründung gegeben, warum man eben auch mehr Saxophone zulässt. Aber es gibt auch einen ganz speziellen angenehmen Sound am Ende. Natürlich, die Solo-Saxophonisten die übernehmen dann sozusagen den eigentlichen Part der Improvisation. Also es Improvisieren nicht die zweiten.
- 19 I: Haben Sie dann Methoden, wie sie das Improvisieren einführen?
- 20 B1: Das ist eigentlich eine Sache, die Sie im Einzelunterricht erlernen.
- 21 I: Es wird ja immer auch eine Heterogenität in der Big Band geben, also bezüglich der Fähigkeiten. Wie gehen Sie denn damit um? Also, dass Schwächen und Stärken vorherrschen?
- 22 B: Gut es gibt ja verschiedene Stimmen und die Besten spielen die ersten und die noch nicht so weit sind, die müssen sich dann halt mit der zweiten, dritten, vierten Stimme begnügen. So ist das halt. Bei den Klavierspielern machen wir es so, dass ich eigentlich von beiden erwarte, dass sie alle Stücke können, was natürlich sehr viel ist grade im Klavier. Insofern lasse ich also auch zu, dass sie ein Teil des Repertoires, das bei uns ja doch recht groß ist, sie sich dann auch absprechen, wer was macht. Aber nur EIN TEIL! Weil wenn einer krank ist, müssen wir immer noch auftrittsfähig sein. Genauso ist es natürlich beim Schlagzeug. Dass die drei sich dann absprechen, was ihre favorisierten Stücke sind. Aber eigentlich müssen sie alle können.
- 23 I: Wie läuft denn eine typische Probe in Ihrer Schul-Big Band ab?
- 24 B1: Genau ja, eine typische Probe/ Wir haben einen eigenen Big Bandkeller, das ist schon mal ein großer Vorteil, weil wir alles stehen lassen können. Wir kommen rein, die Schüler spielen sich ein, von 13.15-13.25 Uhr und um 14 Uhr geht sehr pünktlich die Probe los, weil wir brauchen die Zeit und es beginnt dann oft mit irgendwelchen Ansagen, was anliegt, Konzerte, Auftritte, sonstige Dinge und dann wird geprobt. Und zwar progressiv, manchmal machen wir Einblasübungen, aber sehr unregelmäßig, immer wenn es nötig ist. Es wird gestimmt vor der Probe, oder nach dem ersten Stück in der Regel und dann wird intensiv geprobt. In der Regel keine Satzproben in den wöchentlichen Proben, das mach ich dann extra entweder an Probentagen oder auch mal an Sonderproben am Samstag.

- 25 I: Und worauf legen Sie bei der Probenarbeit besonderen Wert, also bei der wöchentlichen?
- 26 B1: Ja, also auf Zusammenspiel, auf die Balance, auf die Stilistik ganz besonders, was Jazz und Rock und Latin angeht, auf richtige Töne, weil es bringt mich zum Wahnsinn, ja also ab und zu mal ein falscher Ton ist nicht schlimm, aber es bringt mich zum Wahnsinn, wenn das dann irgendwie bei einem Auftritt schlecht geprobt ist, was die Töne angeht. Also die Töne müssen sitzen, die Stilistik muss rein sein und dass Zusammenspiel muss abgestimmt sein.
- 27 I: Und wie gehen Sie dann beim Einstudieren eines neuen Stückes vor? gibt es da einen Fahrplan, den Sie in der Regel einhalten?
- 28 B1: Ja, also ich gebe dann meistens den Pianisten vorher die Noten vor den anderen und, dass die Rhythmusgruppe also schon mal etwas sicherer ist, vielleicht auch dem Bassisten, wenn er nicht so fit ist im Notenlesen und dann wird das Stück im langsamen Tempo vom Blatt gespielt und dann wird es mit nach Hause gegeben, mit der Hausaufgabe üben! Und dann wird in der nächsten Probe oder in der übernächsten Probe mit der Probenarbeit begonnen. Aber, dass die Schüler einen Eindruck von dem Stück bekommen, wie es klingt. Denn es bringt nichts, wie ich meine, wenn man den Schülern einfach die Noten mit nach Hause gibt, das kann man vielleicht mit fortgeschritteneren Schülern machen, aber in der Schul-Big Band ist das eine ganz gute Methode, dass sie auch wissen, was sie üben müssen. Sie kriegen aber natürlich auch, das machen wir dann immer am Ende dieser Blattspielsession, einen kurzen Eindruck. Vielleicht die ersten 20 Takte spielen wir dann im Originaltempo, dass die Schüler dann auch wissen wo es hingehet.
- 29 I: Sie haben grade die Probenarbeit angesprochen, die ja nach der ersten Hausaufgabe folgt. Welche Methoden verwenden Sie denn bei beispielsweise spieltechnisch schwierigen Stellen?
- 30 B: Also Singen ist immer ganz wichtig. Ich bin immer viel am Singen, aber ich lasse auch die Schüler singen, wenn es um einen schwierigen Rhythmus geht. Das man das ohne Töne auf dem Instrument macht, sondern eben nur mit Stimme und irgendwelchen Silben, was einem den Rhythmus eben sehr einfach vermittelt, weil man eben nicht an Griffe auf dem Instrument und Ansatz und sonstige Dinge denken muss und insofern sind das gute rhythmische Übungen, das Singen von Rhythmen. Wenn es spieltechnische Probleme gibt, was Griffe angeht, kann ich den Saxophonisten natürlich helfen. Indem ich ihm zeige, wie gewisse Griffe gehen. Bei den Trompetern kann ich nicht helfen, bei den Posaunen auch nicht, aber das sind dann auch immer die ersten Spieler, die das übernehmen, wenn ein vierter oder dritter eben nicht weiß, wie es gespielt wird. Vormachen am Klavier geht natürlich immer. Ansonsten geht immer viel über Beschreibung. Schlagzeugklang, wie man es haben möchte, oder auch beim Bass, also insgesamt bei Klangfragen geht es über Beschreibung.
- 31 I: Sie haben grade angesprochen das Singen auf Silben. Gibt es da besondere Silben, die Sie verwenden?
- 32 B1: Das kommt eigentlich ganz automatisch „Dab dab du dab dab“. Oder irgendwelche Sachen, dass man eben kurze Abschlussnoten hat „Dadeldideldu-

wab.“ Dann kommt das automatisch irgendwie auf „wab“ oder „dab.“

- 33 I: Gibt es Methoden, mit denen Sie musikalisch schwierige Stellen einüben?
- 34 B1: Also wenn es beispielsweise um lange Phrasen geht, geht es ja auch um Bilder, die man den Schülern vermittelt. Da hilft es dann auch vorzusingen, ja. Vielleicht erstmal die richtige Version und die falsche dann vielleicht auch mal, also kurzatmige kleine Fetzen von Melodien machen eben keine große Phrase und das kann eben auch über vorsingen gut demonstrieren.
- 35 I: Dann ein Problem, dass häufiger mal auftaucht, das Swing-Feeling. Wie vermitteln Sie Schülern den Swing-Rhythmus, der in der Big Band ja wichtig ist bei vielen Stücken.
- 36 B1: Also wir spielen ja recht viel Swing und insofern bekommen sie das schon gleich mit. Wesentlich ist, dass der Schlagzeuger das Feeling hat. Denn der kann viel übertragen. Also es ist da immer ganz besonders wichtig mit den Schlagzeugern zu proben. Aber auch da/ Beim Swing geht es durchs Machen am besten, durchs Singen, durch Spielen, Vormachen, Nachmachen und aber auch durch die Beschreibung. Es ist auch wichtig, dass man es versteht, dass da zwei gleiche Achtel, die da auf dem Papier sind, eben nicht gleich sind.
- 37 I: Über komplexe Rhythmen haben wir vorhin schon einmal gesprochen. Gibt es da zusätzlich noch Methoden, wie Sie komplexe rhythmische Strukturen den Schülern vermitteln. Sie haben da vorhin das Singen angesprochen, gibt es daneben noch etwas, das Sie verwenden?
- 38 B1: Gut, es gibt da ja die verschiedenen Lerntypen, die das durch Hören und Nachmachen am besten können, aber es gibt natürlich dann auch das analytisch Betrachten, ja. Das, wenn da eben viele verschiedene Notenwerte in einem Takt sind, dass man sich da orientiert, wo sind die Zählzeiten und was sind Synkopen und wo spiel ich hin, wo ist der Höhepunkt, wo sind Überbindungen. Das man sich das dann eben kognitiv klar macht.
- 39 I: Eine weite Geschichte ist das Timing der Band. Wie schaut das damit? Trainieren Sie das oder geben sie das an die Rhythmusgruppe weiter? Wie schaut das bei Ihnen aus?
- 40 B1: Gut, das ist eine Frage der Rhythmusgruppe hauptsächlich erst einmal. Es hängt SEHR viel am Schlagzeuger. Ein schlechter Schlagzeuger KANN die ganze Band/ kaputtmachen will ich nicht sagen, aber kann eben die Musik in ihrer Wirkung reduzieren. Sagen wir es mal so. Und insofern ist es wichtig, mit der Rhythmusgruppe zu Proben. Ganz besonders das Laid-Back-Feeling zu proben, das sie auch den Mut haben, nicht pünktlich zu spielen, beziehungsweise das immer nach hinten hinaus zu zögern. Viele Schlagzeuger in Big Bands, aber ich denke auch in anderen Bands, haben die Tendenz zu rennen, also nach vorne zu spielen und dem entgegenzuwirken, das ist so die Hauptarbeit in einer Big Band.
- 41 I: Vielleicht nochmal eine Frage zu Ihnen als Leiter. Verwenden Sie ein Dirigat oder wie gestaltet sich Ihre Interaktion, wenn Sie vor der Band stehen?
- 42 B1: Also ich reduziere es auf das Notwendigste bei Konzerten, weil da ist es dann

- geprobt. In der Probe und dann auch bei Konzerten/ Wichtige Einsätze gebe ich natürlich, es wird vorgezählt und ich greife ein, wenn das Tempo nicht steht oder eben zu kippen droht. Aber wenn die Sache läuft, beschränke ich mich im Wesentlichen auf irgendwelche Akzente oder wie gesagt Einsätze. Also ich dirigiere da keine Takte.
- 43 I: Okay. Vielleicht noch einmal eine Frage. Sie haben ja vor dem Gespräch schon netterweise die Aufstellung skizziert. Gibt es Gründe, warum Sie diese Aufstellung so wählen, wie sie ist?
- 44 B1: Ja, also wir haben wie gesagt in der letzten Reihe die Trompeten und Posauern, acht insgesamt an der Zahl. Mikrofontechnisch fassen wir häufig die ersten Spieler beider Instrumente zusammen. Wobei wir das auch durchaus, wenn wir die Möglichkeit vieler Mikrophone haben, dann ändern, dass wir die ersten Spieler in die Mitte der Gruppe stellen. Die Rhythmusgruppe kompakt auf der linken Seite. Vorne in der ersten Reihe. Aufgrund der vielen Spieler, die ersten Saxophonisten mit Bariton und zweite und dritte Reihe versetzt nach rechts, dann eben die zweiten Spieler. So hört sich jeder gut. Auch die Tatsache, dass die Trompeten teilweise hinter der Rhythmusgruppe stehen, ist eigentlich kein Problem, weil wir das ganze schon ein bisschen nach rechts verschieben, sodass die Rhythmusgruppe dann schon ihren eigenen Bereich hat.
- 45 I: Noch eine Nachzug. Und zwar sind die Noten im Jazz ja immer sehr verschieden, wenn man es beispielsweise mit klassischen Noten vergleicht. Wie gehen Sie denn mit der besonderen Notationsform in Arrangements um? Also ich spreche die verschiedenen Zeichen an. Verwenden Sie die abgedruckten und kennen der Schüler die oder wie agieren Sie damit?
- 46 B1: Ja, also die Schüler kennen natürlich die typische Jazzartikulation durch das ständige Proben und bekommen das mit. Ich weise natürlich immer darauf hin, das durchzuführen. Manchmal kann es auch sein, dass mir das nicht gefällt und dann ändere ich das.
- 47 I: Machen Sie das dann schriftlich oder wie?
- 48 B1: Wir haben da immer so einen Eimer mit Stiften und der wird dann ausgeleert und jeder muss schreiben.
- 49 I: Super. Gibt aus Ihrer Sicht noch etwas, was wir im Kontext Big Band-Leitung noch nicht besprochen haben? Was aus Ihrer Sicht vielleicht noch wichtig wäre zu nennen zum Abschluss.
- 50 B1: Ich finde es ganz wichtig, dass eine Schul-Big Band auftritt und zwar nicht nur bei Schulveranstaltungen. Einfach um Spielpraxis zu bekommen und auch den Sinn eines solchen Ensembles zu unterstreichen. Es geht also nicht um Musik als Selbstzweck, sondern es ist ein unheimlicher Zugewinn an Gemeinschaftsgefühl und Identifikation mit so einer Big Band, wenn man mehr macht, als die Schulkonzerte. Also außerschulische Auftritte, Reisen, Probenstage, Weihnachtsfeiern und ähnliche Dinge.
- 51 I: Ja super! Dann bedanke ich mich recht herzlich bei Ihnen und wir wären mit dem Interview soweit durch.

52 B1: Gerne!

53 B2

- 1 I: Sie leiten die Big Band an der hiesigen Schule, was hat Sie dazu bewegt?
- 2 B2: Dazu bewogen hat mich... Ich habe im Referendariat ein Modell kennen gelernt, das nennt sich Orchesterspiel im Klassenverband. Dieses Orchesterspiel im Klassenverband machen die in einer Realschule in H. Was ja jetzt kein musikalisch hochgehandeltes Pflaster ist. Und an dieser Schule spielt jedes Kind ein Instrument und wenn du da hin willst, musst du ein Instrument spielen. Die Besetzung ist da halt wie im Grunde eine erweiterte Big Band mit den typischen Big Band-Instrumenten plus Rhythmusgruppe, plus Querflöte und Klarinette. So, wie sich das an vielen Schulen so ergibt. Sogar die Bläserklassen haben das so. Und dann hab ich das gesehen, bin dahin gefahren und habe mir das angeschaut und hab gestaunt. Das war 1994 oder so, da hab ich gestaunt, was die da so hinkriegen. Und ich habe mir gesagt, wenn die das hinkriegen, bekomme ich das an meiner Schule auch hin. Und ich hätte auch ein Orchester oder einen Chor aufgebaut, aber Big Band war halt frei. Und da habe ich mir gedacht, das ist ein Modell, das nehme ich mir und ich wollte kontinuierliche Arbeit machen. Die Schüler waren begeistert von dieser Musik. Ich habe Big Bands eingeladen, als es noch nichts gab, die das dann mal vorstellten. Und dann habe ich das so begonnen. Und bewogen hat mich eigentlich diese Erfahrung in H., dass möglichst viele Kinder in solche Ensembles integriert werden können. Und das es dann auch eine gewisse Nachhaltigkeit gibt, weil die lange dabei bleiben.
- 3 I: Okay. Und Sie haben da schon ein bisschen was anklingen lassen, aber vielleicht noch einmal konkret: Was sind Ihre pädagogischen Ziele?
- 4 B2: Also ich glaube, dass Kinder, die in einem Ensemble spielen, dass Menschen, die eine solche Erfahrung machen, dass sich das sehr positiv auf deren Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Die lernen Verantwortungsbewusstsein, die lernen Kommunikation, verbal, nonverbal, Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortungsbereitschaft. Also diese ganzen Softskills, die gut für eine Gesellschaft sind, die werden auch in einer Big Band oder auch in einem Orchester oder in einer Fußballmannschaft auch, die werden da gelernt. So, das ist das eine. Und das andere ist natürlich, das ist super cool/ Ich mache produktive Kollektiverfahrungen, aber ich habe grade, deshalb ist Big Band auch so interessant, im Improvisationsbereich die Möglichkeit, zu differenzieren. Also eine Entwicklung anzustoßen, die auch in Richtung Entwicklung der eigenständigen, künstlerischen Persönlichkeit geht.
- 5 I: Interessant! Und welche musikalischen Ziele verfolgen Sie als Big Band-Leiter?
- 6 B2: Also ich versuche musikalische Ziele zu entwickeln. Möglichst differenzierte. Ich versuche möglichst differenziertes Hören zu erzeugen, möglichst stielgerechte Interpretation, also das ich die Stile der populären Musik im Grunde genommen abdecke. Ich hatte eine Big Band-Klasse, in der wir auch klassische Themen gespielt haben und die in ein Jazz-Gewand gebracht haben. Also das Thema Original und Bearbeitung beleuchten ist auch ein musikalisches Ziel.
- 7 I: Gehen wir vielleicht mal in ein etwas anderes Feld. Wie ist Ihre Big Band an

- ihrer Schule organisiert? Also von den Strukturen her.
- 8 B2: Aha, also ich nehme jetzt mal die Big Band, also die Oberstufen-Big Band, die auch Wettbewerbe macht und so. Die ist so organisiert: Wir proben 2,5 Stunden die Woche von 16.00-18.30 jeden Montag. Die Proben sind so organisiert, dass wir zunächst 1-1,5 Stunden Satzprobe machen. Im Hintergrund muss ich dazu sagen, ich habe angefangen, da eine Musikschule zu organisieren. Eine Jazz-, Rock-, Popmusikschule sozusagen, die hat jetzt so 350 Schüler und 30 Dozenten und die Schüler der Musikschule sind auch meistens an der Schule und die spielen dann auch in der Big Band. Das hat dann eine GEWISSE NACHHALTIGKEIT. Und die Proben sind dann so organisiert, dass die Dozenten der Musikschule auch die Satzproben leiten. Oder sehr fortgeschrittene Oberstufenschüler. Wir haben jetzt grade einen Saxophonisten, der macht das auch. Also anderthalb Stunden Satzprobe und eine Stunde Gesamtprobe. Und dann kommen da halt noch extra Probentage zu.
- 9 I: Eine weitere Frage: Wie stellen Sie denn Fortbestand der Big Band sicher? Das ist ja auch immer eine Frage der Organisation an einer Schule.
- 10 B2: Genau, darauf bin ich ja vorhin schon ein bisschen eingegangen. Also mir war wichtig, dass so eine Big Band halt keine Eintagsfliege ist, so nach dem Motto, wer halt kommt, der kommt, wer nicht, der nicht. Sondern das Hauptziel ist ja, möglichst vielen Kindern eine musikalische Erfahrung in der Gruppe und auch am Instrument zu ermöglichen. Und deswegen haben wir 1997 eine Musikschule gegründet und einen Förderverein, der diese Musikschule trägt. Und das heißt also wir machen jedes Jahr Werbung in den Klassen und dadurch bekommen wir halt den Nachwuchs. Und wir machen auch ein sehr attraktives Fahrtenprogramm. Wir haben also auch Austauschprogramme, die sehr attraktiv sind. Dies ist halt auch ein Ziel. Wir wollen, dass Schüler halt auch über den Tellerrand schauen. Nämlich, wir haben Austauschprogramme mit England, Cornwall, mit Paris, mit Kopenhagen und nächstes Jahr fliegen wir nach Hawaii zum Beispiel.
- 11 I: Wow, das ist ein Anreiz!
- 12 B2: Genau, das ist ein ANREIZ. Wenn ich in der fünften Klasse erzähle, die Big Band fliegt nächstes Jahr nach HAWAII, dann fragen die sofort: Welches Instrument muss ich spielen, um in die Big Band zu kommen.
- 13 I: Darf ich mal Fragen wie eine solche Organisation einer solchen Reise abläuft. Gibt es da Gelder von Stiftungen, oder müssen die Schüler für alles selbst aufkommen?
- 14 B2: Teils, teils. Das ist immer so eine Mischkalkulation. Hawaii ist jetzt so eine absolute Perle. Da zahlt jeder Schüler für eine Reise, die sonst 4000-5000€ kosten würde 800€. Und das ist natürlich immer noch sehr viel Geld, aber wenn ich das so vorstelle, dann sind die meisten gerne dabei. Und das läuft dann halt über Unterstützung von Sponsoren, Stiftungen, Kreis/ Irgendwer gibt da immer Geld.
- 15 I: Sie sprachen vorhin von der ältesten Big Band. Ich schließe daraus, dass sie mehrere Big Bands an der Schule haben, ist das richtig?
- 16 B2: Ja, fünf.

- 17 I: Wow. Und leiten Sie die alle?
- 18 B2: Nein drei leite ich und zwei eine Kollegin in Zusammenarbeit mit auch einem Dozenten von der Musikschule
- 19 I: Und wie werden die konzipiert?
- 20 B2: Ja nach Alter. Durch das interessante Fahrtenprogramm und dadurch, dass wir jetzt einige Jahre die Big Bands im Unterricht angesiedelt haben, also es gibt sogenannte Big Band-Klassen wie Bläserklassen, hatten wir letztes Jahr das Phänomen, dass sich von 100 Schülern ungefähr 80 angemeldet haben, die alle mitspielen wollten. Und darüber wird der Nachwuchs rekrutiert. Und das bedeutet auch, wenn in einem Jahrgang 80 Schüler sind, dann war das jetzt so: Die fangen in der 5. Klasse an mit dem Instrumentalunterricht. 80 Schüler und die werden dann in der 6./ Das haben wir jetzt neu, da gibt es eine eigene Jahrgangsstufen-Big Band für die Sechser. Und das sind im Moment mit allen Drum und Dran, das ist jetzt keine klassische Big Band mehr sondern zwei, das sind dann 50 Schüler. Und die müssen wir halt in ein Ensemble zusammenpacken, weil das anders sonst nicht möglich ist. Es ist eine für die Sechser, eine für die Siebener und Achter, eine für die Neuner und Zehner und eine für die Elfer-Zwölfer. So muss man sich das vorstellen.
- 21 I: Die nächste Frage erübrigt sich eigentlich. Was tun Sie, wenn einzelne Instrumente in einem Jahrgang nicht vorhanden sind. Es hört sich jedoch so an, als hätten Sie ausreichend Nachwuchs.
- 22 B2: Nein, also manchmal sind irgendwelche Instrumentengruppen überrepräsentiert oder so, aber damit geht man dann möglichst elegant um. Aber die Big Band ist eigentlich immer ausreichend besetzt und auch relativ ausgewogen.
- 23 I: Gehen wir mal von ihrer Oberstufen-Big Band beispielsweise aus. Wie gehen Sie denn mit Doppelbesetzungen um?
- 24 B2: Also ich toleriere das sozusagen in der Big Band bis eben zu Doppelbesetzungen, da machen wir keine Dreifachbesetzungen in aller Regel, sondern einfach nur Doppelbesetzungen. Und wir spielen dann/ Wir spielen dann auch/ Eigentlich ist halt alles doppelt oder TEILWEISE doppelt besetzt. Also sechs Trompeter, sechs Posaunen und die Rhythmusgruppe auch. Und die Bläser spielen eigentlich so zusammen in Doppelbesetzungen. Wenn es jetzt irgendwie differenziert auf irgendeinen Wettbewerb oder besondere Konzerte hingeht, wo es besser ist, man spielt einfach besetzt, dann entscheiden wir das gemeinsam. Da wird dann halt wie in einer Fußballmannschaft gesagt „Okay, wir machen jetzt einen erste Besetzung.“ Da geht es ja darum, dass wir so gut wie möglich sind und dann entscheiden wir halt, wer die Einzelstimme übernimmt. Aber sonst spielen alle zusammen.
- 25 I: Ja, das klingt super. Noch eine Frage, die ich zu der vorherigen noch einmal nachschieben möchte. Haben Sie Instrumente an der Schule eigentlich, die Sie verleihen? Es kann ja immer mal sein, dass ein Schüler kein Instrument hat.

- 26 B2: Ja, wir haben so einen Pool an Leihinstrumenten. Bari-Saxophon sowieso, aber auch für alle Instrumente eigentlich so. So einen gewissen Pool an Leihinstrumenten, aber wir machen zusätzlich zu diesem Musikschulangebot ein so genanntes Miet-Kauf-Angebot für alle, die anfangen. Das heißt zum Beispiel, wenn einer eine Trompete spielen will. Anstatt 600 Euro bezahlt er dann 25 € im Monat und das über zwei Jahre. Und das ist ziemlich attraktiv. Das machen viele Eltern.
- 27 I: Ist das in Kooperation mit einem Musikhaus, oder ist das selbst organisiert.
- 28 B2: Ne, das ist in Kooperation mit einer Bank, die uns dann halt immer den Kredit gibt, um die Instrumente kaufen zu können. Weil das sind im Schnitt locker 30000-40000€ pro Jahrgang. Das macht der Förderverein. Der nimmt den Kredit auf und der sorgt dafür, dass die Eltern das auch schön abbezahlen und die Kinder haben dann ein Instrument, das die Eltern dann für zwischen 15€ und 40 € im Monat erwerben können.
- 29 I: Kommen wir vielleicht einmal wieder zurück zu musikalischen Seite. Wie gehen Sie denn mit der Heterogenität der Schüler um? Es wird ja immer mal sein, dass einige besser sind und andere schlechter.
- 30 B2: Also das Prinzip heißt, jeder sollte so viel Verantwortung wie möglich ertragen, aber er sollte auch nicht überfordert werden. Also das heißt, man muss immer genau gucken, was kann der eigentlich und an welcher Position fühlt er sich wohl. Und dann sollte man ihm auch die Möglichkeit bieten/ Da bietet eine Big Band ja ganz gute Möglichkeiten, also abgestuft bei den Trompeten, oder bei den Posaunen, verschiedene Plätze zu besetzen. Die Newcomer setzt man eher in die dritten Stimmen, oder auch bei den Trompeten in die Vierte und je erfahrener jemand ist, desto eher spielt er auch Erste oder Zweite. In der Rhythmusgruppe machen wir das so, dass wir bei den Schlagzeugern zum Beispiel meistens eine Doppelbesetzung haben. Ein Älterer ein Jüngerer. Der Ältere ist der erste Schlagzeuger, der Jüngere der zweite Schlagzeuger. Der Zweite muss damit rechnen, wenn mal ein anspruchsvolleres Programm gespielt wird, das er halt ein Jahr mal nur zuguckt. Und der Gitarrist muss damit rechnen, wenn er noch nicht gut spielen kann, dass er zwar mitspielen kann, aber keinen Verstärker bekommt. (Lachen) Ist wirklich so. Und der Bassist auch. Ich habe das früher anders gemacht und bin davon abgekommen. Die Schüler sehen das sehr gut ein, wenn das so ist bei uns. Weil, sie kennen das ja vielleicht selber auch, zwei Gitarristen spielen. Der eine spielt gut, der andere nicht. Aber der, der nicht gut spielt, macht alles kapput, ne?
- 31 I: Das alte Lied.
- 32 B2: Ja, es muss gut klingen, was wir machen. Das ist ein wichtiger Punkt, dass die Schüler da auch einen Erfolg haben. Es geht nicht darum, Eitelkeit zu befriedigen.
- 33 I: Aha, das klingt interessant. Ich möchte nochmal zurück zu einem Punkt, den Sie schon am Anfang angedeutet haben. Wie läuft eine typische Probe ihrer Schul-Big Band ab. Sie haben schon ein bisschen angedeutet. Also es fängt an mit Satzproben. Vielleicht können Sie eine Probe nochmal beschreiben.

- 34 B2: Okay, da wir ja meisten mit den Satzproben anfangen/ Also wir schieben häufig eine Besprechung vorweg. Wo man nochmal kurz das Programm, was wir heute machen, noch einmal kurz erläutert. Vielleicht, wenn wir auch differenzieren. Wir haben, was weiß ich, ein Stück, indem die Trompeten sehr viel zu tun haben, aber die Rhythmusgruppe fast nichts, dann sagen wir: Okay, ihr macht dann vielleicht ein anderes Stück. Also so, dass das Organisatorische erst einmal geklärt wird. Das ist so ein Ritual. Ansonsten spielt die Mannschaft sich in den Satzproben natürlich als Satz ein. Die Bläser und so. Die Rhythmusgruppe baut auf. Was wir öfters/ Das machen wir nicht immer, da haben wir unsern Jazzpapst, das ist ein ehemaliger Pianist aus dem Bujazzo, der bei uns unterrichtet und der bringt öfters mal Musik mit, die er grade cool findet oder die er grade der Mannschaft näher bringen will. Und dann hören wir am Anfang auch schon mal. Vielleicht auch mal ein bisschen exotische Sachen mal, eins, zwei, drei. Damit auch mal den Horizont erweitern. Also das machen wir auch. Ich habe da früher immer gegen angesehen, weil ich dachte „Ha, wir müssen ja proben.“ Aber ich merke, dass das die Schüler auch weiter bringt, wenn sie mal Sachen hören, die sie sonst nicht so mitkriegen. Und das dann auch mal erläutert kriegen. Das ist dann so ein Ritual, das man auch mal ein bisschen hört.
- 35 I: Das klingt gut. Worauf legen Sie bei der Probenarbeit denn besonders wert?
- 36 B2: Auf GUTE STIMMUNG! Das ist so die Grundlage für wirklich gute Arbeit. Dass eine entspannte, konzentrierte Stimmung da ist. Wenn man ja jung ist, dann ist das ja so, das bringt man automatisch mit. Ich hätte nie gedacht, dass ich das mal als Erstes sage, aber desto älter man wird und desto mehr Erfahrung man hat, desto wichtiger ist das, finde ich. An der eigenen Stimmung und an dem so zu arbeiten, was so, ja ich sag mal, was eine GUTE ATMOSPHERE in der Band gibt. Weil, wenn dann die Konzentration auf die Musik dazukommt, DANN wird es gut. Aber das ist jetzt erstmal so das globale. Und das mit Schülern natürlich erstmal sehr, sehr wichtig. Mit Profis, die bringen das von sich aus mit. Mit Schülern, kann man da sehr viel Schlechtes machen. Ich glaube, dass ist DAS existenzielle. Und da gibt es Methoden dafür, wie man das machen kann, aber das ist nicht der Fokus ihrer Arbeit.
- 37 I: Es würde mich aber trotzdem mal interessieren. Was sind denn die Methoden der guten Stimmungsverbreitung?
- 38 B2: Ich nenne das mal „Friendly-Game“. Kommt eigentlich aus der Pferdeerziehung. Friendly-Game bedeutet, man geht hin, man fragt „Hey wie gehts, alles gut bei dir?“ So diese Fragen. Und das wirklich bewusst. Egal, ob ich schlecht drauf bin, oder nicht. Ich zwingen mich dazu, gute Stimmung zu haben. Also ich frage nach „Wie ist es, wie läuft’s?“ Mir fällt irgendetwas auf an jemanden. Was weiß ich. (...) Er hat ein neues Instrument. Man nimmt freundlichen Kontakt auf. Über so laterales Bewegen, sag ich mal. Man kommt nicht so frontal, sondern so von der Seite. Das sind coole Sachen.
- 39 I: Gibt es denn etwas, worauf Sie aus musikalischer Sicht besonderen Wert bei der Probenarbeit legen?
- 40 B2: Ja, also auf guten Sound, stilistisches Passen, Exaktheit. Eine Big Band muss klingen wie eine Big Band. Also mir ist wichtig gute Intonation, Blending, Phrasierung ist enorm wichtig, ausgewogene Lautstärkeverhältnisse innerhalb der Sät-

ze und eben stilistisch passendes und angemessenes Spielen. Also, dass eine Balade wirklich Sound entfaltet, dass Up-Tempo-Swing wirklich so lebendig fluppig, locker daher kommt. Das ist mir wichtig. Und dabei muss ich halt ganz genau arbeiten. Also Phrasierung muss ernstgenommen werden. Also Phrasierung ist glaube ich in der Big Band das allerwichtigste.

- 41 I: Wie gehen Sie denn beim Einstudieren eines neuen Stückes vor? Gibt es da einen Fahrplan, den Sie einhalten?
- 42 B2: Das hängt vom Stück und von der Band ab. (...) Ich versuche, die Band generell in einer guten Stimmung zu halten und auch mal was Überraschendes zu tun oder so. Das man nicht immer von Anfang an nur irgendwie durchspielen lässt oder so, sondern ich fange oft/ Also ich gehe immer gern vom Leichten zum Schwierigen. Also das ist ja so ein Prinzip vom Leichten zum Schweren, das lernt man ja überall. Aber es ist auch manchmal cool, mit dem Schweren anzufangen und das Schwere so einfach zu machen, wie es geht. Also wenn ich da irgendwo eine coole Stelle habe, im Uptempo Swing, die aber langsam auch gut klingt, dann nehme ich mir mal diese acht Takte und die spielen wir dann einfach mal halb so schnell. Und dann üben wir die mal so richtig und versuchen, dann mal nur diese acht Takte ins Tempo zu bekommen, sodass man mal ein Gefühl hat für das, was am Ende bei dem ganzen Stück dabei rauskommen kann.
- 43 I: Okay super. Das heißt Sie gehen nicht immer von Anfang bis Ende durch, sondern springen auch mal?
- 44 B2: Ja, das ist langweilig, wenn man das tut die ganze Zeit.
- 45 I: Ja, das ist sehr interessant. Und es gibt ja auch immer mal wieder Stücke, die schwieriger sind. Mit welchen Methoden üben Sie denn spieltechnisch besonders schwierige Stellen ein. Was gibt es, was Sie da anwenden.
- 46 B2: Okay, sehr gute Frage. Das ist nämlich echt eine entscheidende Angelegenheit. Okay, also wenn jetzt eine SEHR schwere Stelle da ist/ Schwer bedeutet ja entweder schnell oder langsam und Intonation, komplizierte Akkorde oder Höhe bei den Bläsern oder rhythmische Schwierigkeiten. Und da muss man halt immer gucken, wo liegen da eigentlich die Probleme. Das man das immer für sich weiß. Wenn ich jetzt mal Tempo rausgreife. Das Problem ist „Das ist alles gar nicht so schwer, eigentlich, wenn es halb so schnell wäre, wäre alles easy, nur eben schnell.“ Dann mach ich das oft so, das beim Tempo wir einfach tatsächlich/(...) Also ich lass die das beim erstmal vielleicht erstmal so schnell spielen, wie es irgendwie geht. Dann merkt man, wo der Hammer hängt. Und nie große Stellen, sondern mit Schülern immer zwei, drei Takte. Vier vielleicht. Vielleicht auch mal nur einen. Dann wissen die, wo der Hammer hängt. Und jetzt merken die „Aha, das müssen wir üben, das können wir nicht so.“ Und dann mache ich das praktisch so, also wenn ich jetzt Tempo arbeiten will/ Dann guck ich, auf welchem Tempo geht es, da entwickelt man so ein Gefühl dafür und dann wird einfach nach und nach schneller gespielt, aber ich kombiniere das dann oft mit unterschiedlichen Lautstärken, damit es nicht langweilig wird. Also sprich, einmal leise, einmal laut, einmal mittellaut und immer ein bisschen schneller. Und dann merkt man, wie es halt so geht. Weil mir diese Arbeit von den Satzprobenleitern so ein bisschen abgenommen wird. Ich hab dann meistens nur die Aufgabe in der Big Band, das dann schon so geübt zusammen zu bauen. Das macht dann schon

auch Spaß.

- 47 I: Sie haben da ja jetzt vier Sachen schon angesprochen, die können wir ja vielleicht auch mal abarbeiten, weil das ja schon elementare Sachen sind. Das nächste wovon Sie gesprochen haben, waren Tonhöhen zum Beispiel bei Bläsern, wie gehen Sie da denn beispielsweise vor?
- 48 B2: Ja also die Höhe kann ich ja nicht in der Probe trainieren, von der ersten Trompete. Höhe kann ich nur ganz begrenzt trainieren in der Probe. Das geht ja nicht. Deshalb ist es da häufig ein Problem, dass ich lange hohe Stellen habe. Das lass ich dann oft oktavierem. Also nach unten oktavierem, von der Ersten oder so. Und für die Blechbläser viele Pausen einbauen. Höhe müssen die zu Hause üben. Das muss auch klargemacht werden.
- 49 I: Das nächste was Sie angesprochen haben, war Intonation bei schweren Akkorden oder ungewöhnlichen Klängen.
- 50 B2: Da bietet es sich an, dass man die Akkordstruktur analysiert, dass man das Klavier als Sicherheit hat, oder die Gitarre/ Vor allem der Bass, als Grundton. Das man dann Grundton, Quinte, Terz/ Und dann kommen die Optionstöne. Dass man das dann so aufbaut. Und DAS hilft unheimlich, wenn man das wirklich strukturiert macht, weil dadurch hören die Schüler ganz anders zu. Also das aufdröseln nacheinander ist wichtig.
- 51 I: Das nächste was vielleicht ein bisschen daran anknüpft, es gibt ja auch Stellen, die musikalisch schwierig sind. Wie beispielsweise lange musikalische Bögen, Lautstärken und ähnliches. Wie gehen Sie da vor?
- 52 B2: Das ist ein Bereich, der in der Schüler Big Band auch in der Oberstufe ein wenig limitiert ist, weil die Erfahrung auf dem Instrument noch nicht so weit reicht, dass ich sage „Okay der Saxophonsatz sollte sich jetzt möglichst anhören wie ein echter Basie Satz.“ Dann müssten die Schüler weiter sein auf ihrem Instrument. Man kann mit ein bisschen Mut und Vertrauen bei einer Ballade auch mal einzelne Schüler vorspielen lassen und an deren Sound arbeiten um zu zeigen „Hey, es geht hier auch musikalisch um deinen Sound.“ Aber insgesamt finde ich, das in einer Schülerband schon SEHR schwer. Mit irgendwelchen blumigen Erklärung, wie das muss weicher klingen, werden die nichts anfangen können.
- 53 I: Wenden Sie denn auch Singen oder Hörbeispiele an?
- 54 B2: Ja, aber nicht wenn es um Tonhöhe oder Lautstärke geht, sondern, wenn es um Phrasierung und Rhythmus geht.
- 55 I: Super, dann sind wir ja schon im nächsten Feld. Wie vermitteln Sie Schülern und Schülern komplexe Rhythmen und Strukturen, wie sie in der Big Band-Musik üblich sind. wie gehen Sie da vor?
- 56 B2: Okay, sehr viel über Vormachen-Nachmachen. Also Vorsingen-Nachsingen. Je nach Alter (...) Also je kleiner oder jünger die Schüler sind, desto mehr einfach nur über Vormachen-Nachmachen. Lange Erklärungen eines Einzelnen vor einem Kollektiv BRINGEN ES NICHT! Das turnt off, wenn ich irgendwo/ Viele schnallen dann ab, weil sie nicht wissen, wo ist die Eins oder die Zwei, oder so.

Also jetzt bei den Kleinen. Und ich mache die Erfahrung, wenn die Schüler lange dabei bleiben und das intuitiv auch lernen und guten Instrumentalunterricht haben, im Hintergrund, dann kann ich immer mehr auch abstrahierend sprechen. Aber am Anfang/ Entweder spiele ich es vor, oder ich singe es vor und die singen mir nach. Das läuft ganz viel. Oder, wenn ich einen komplexen Rhythmus habe, dann ist es sehr wichtig, die einzelnen rhythmischen Figuren zu isolieren, die heraus zu nehmen. Die Tonhöhen weg zu lassen, sondern zum Beispiel eine kurze Phrase und die immer auf demselben Ton spielen zu lassen. Und das hilft unheimlich. Und dann die einzelnen Bausteine nacheinander sinnvoll zusammensetzen. Das ist ganz wichtig. Da kann man in kurzer Zeit gute Ergebnisse erzeugen.

57 I: Beim Singen/ Singen Sie tatsächlich, oder ist das eine Rhythmussprache, die Sie da verwenden?

58 B2: Ich verwende keine einheitliche Rhythmussprache. Das tun manche. Ich kann das nicht. Ich müsst mich auch anstrengen, so etwas zu lernen. Aber Klaus M. hat da eine sehr ausgefeilte Systematik, glaube ich und daran orientiere ich mich schon also auch. Aber es ist nicht, dass ich das immer gleich mache, sondern auch nach Stil versuche ich, das so ein bisschen anzupassen.

59 I: Dann verwenden Sie sicherlich die Silben, die Klaus benutzt?

60 B2: Ja richtig, dödöt, didit

61 I: Ja wunderbar. Ein weiterer Punkt, der mit Rhythmus im weiteren Sinne zusammenhängt, ist das Swing-Feeling einer Band. Wie vermitteln Sie den Schülern Swing -Feeling?

62 B2: Also ich habe verschiedenes ausprobiert. Also nicht theoretisch, das man jetzt anfängt mit binär oder ternär. Das bringt es nicht! Ich versuche Motivation für Swing zu erzeugen. Also wir nehmen am Anfang nicht irgendwie so ein Medium Swing 120 und dann geht das irgendwie ganz locker, der so ganz leicht ist sowas. Ich fange gerne mit sowas wie solchen Jump Swing Sachen wie „Sing, Sing, Sing“ an. So Geschichten, die ein bisschen mehr Rockabilly orientiert sind. Das ist alles ternär, aber das spielen die gerne. Und wenn die etwas gerne spielen, dann wollen die das lernen. Und dann sitzen alle da und sind total gespannt und sagen „Hey, wie geht das? Das sieht ja aus wie Rock, aber spielt sich wie Swing.“ Und dann muss man da gar nicht lange drüber reden, sondern erklärt das an ein, zwei Stellen und dann funktioniert das fast von alleine. Wenn die Schüler das wollen. Und das finde ich für Swing/ Also das war ein echter Punkt, als ich dann angefangen habe, wie komme ich von Rock zum Swing. Weil man anfangs, wenn man irgendetwas aufbaut, tunlich mit binärer Musik anfängt. Ich kenne kaum einen Zusammenhang, wo es anders funktionieren würde. Also so, dass die Schüler das spielen, was sie kennen. Also irgendwelche Pop-Titel oder so, sollte man machen am Anfang. Aber Swing läuft darüber, dass die Schüler motiviert sind, das zu spielen. Und da ist zum Beispiel Sing, Sing, Sing oder einer ähnlicher Titel ist sehr, sehr cool. Ich hatte eine Big Band Klasse jetzt, die war in der Klasse Sieben. Mit der haben wir den erst Platz gemacht bei Jugend jazzt in NRW. Das ist nur eine Schulkasse. Und die hat dann zum Beispiel Sing, Sing, Sing – Siebtklässler, die sind alle so 12-13 Jahre alt – Tempo 210-220 gespielt. Und die haben geübt wie die Blöden dafür, weil die das Stück so cool fanden.

- 63 I: Sie haben vorhin von Erklären durch Hören gesprochen. Nutzen sie dafür die Silben oder spielen Sie Hörbeispiele vor oder wie läuft das bei Ihnen?
- 64 B2: Ja, also ich zeig denen auch einen Film. Youtube ist dabei ein Segen. Wir zeigen Filme, zum Beispiel wie „Swing-Kids“ oder sowas zum Beispiel. Das ist sehr cool. Am Anfang vielleicht erst einmal den Geist so zu erzeugen für diese Musik, das ist unheimlich wichtig.
- 65 I: Wie gehen Sie denn mit Timing um? Trainieren Sie das gesondert in der Big Band?
- 66 B2: Das ist am Anfang erst einmal nicht so wichtig. In der Oberstufen-Big Band wird da schon auch am Mikrotiming gearbeitet. Da wird dann in der Section-Probe der Rhythmusgruppe beispielsweise ganz genau geschaut, was machen Schlagzeug und Bass da eigentlich gemeinsam.
- 67 I: Wie sehen Sie sich als Leiter? Als Dirigent? Nutzen Sie ein Dirigat, oder wie gestalten Sie ihr Dasein. Es gibt ja auch viele Leiter die nur einzählen und sich dann neben die Big Band stellen.
- 68 B2: Ich habe alles ausprobiert. Nach den Erfahrungen bei Klaus M. zum Beispiel habe ich sehr viel auch dirigiert. Weil Klaus ja auch ein Verfechter ist von bestimmt Dirigattechniken. Aber ich merke, dass die Big Band so ein wirklich heftiges Dirigat/ Es ist ziemlich anstrengend, das zu machen und ich hatte mal eine Zeit lang keine Pianisten und habe dann selber Klavier gespielt. Und dann habe ich das so ein bisschen Count Basie mäßig gemacht. Das erfordert aber, das man in der Probe/ Das also jeder in der Band genau weiß, was er zu tun hat. Und manchmal ist es schon hilfreich, bei bestimmten Stücken, dass man wirklich dirigiert und die Band sich dann auch auf die Körpersprache einstellt, aber in manchen Zusammenhängen ist es auch nicht unbedingt notwendig. Und dann lasse ich es auch mal eher weg. Weil ich finde, es ist auch schön für die Band sich so als Jazz-Band zu verstehen, wo man mehr auf einander hört und nicht nur vorne gezeigt bekommt wie man spielen soll. Aber es hilft auch an einigen Stellen. Ich versuche das differenziert.
- 69 I: Wir haben vorhin schon einmal darüber gesprochen. Sie verwenden die klassischen Basie Aufstellung. Wie machen Sie es, wenn Stimmen gedoppelt werden.
- 70 B2: Also im Prinzip auch klassisch, nur das die beiden, die die Stimme spielen, nebeneinander sitzen.
- 71 I: Warum verwenden Sie die Basie Aufstellung?
- 72 B2: Ich finde, die hat sich gut bewährt. Und ich kenn jetzt keine wesentlich andere, es sei denn, der Raum gibt es nicht her. Aber ich wüsste nicht, warum ich die ändern sollte. Die ist klanglich sehr gut.
- 73 I: Okay, dann sind wir schon fast am Ende. Meine abschließende Frage ist, gibt es besondere Herausforderungen beim Leiten einer Big Band an eine Lehrkraft,

die wir bisher noch nicht besprochen haben?

- 74 B: Also ich glaube es ist gut, wenn der Leiter jedes der vorhandenen Instrumente in Ansätzen spielen kann. Weil er dann die Probleme, die die ihm anvertrauten Schüler haben/ Weil er die dann besser versteht. Und auch zur Not mal helfen kann, aber wenigstens das Problem versteht. Das wäre eine wichtige Voraussetzung. Und es sollte mehr Fortbildungen in dieser Richtung für Lehrer geben.
- 75 I: Okay, dann möchte ich mich herzlich bei Ihnen für das interessante Gespräch bedanken.
- 76 B2: Gerne.
- 77 Nachtrag: Nach dem Interview ergaben sich in einem Gespräch einige wichtige Aspekte, die im Interview nicht angesprochen wurden.
- 78 B2: Ich habe auch eine extra Probenaufstellung.
- 79 I: Und wie sieht ihre Probenaufstellung aus?
- 80 B2: Also unsere Probenaufstellung ist im Prinzip ein Quadrat, wo die vier Sections der Big Band sitzen. Also an einer Seite die Rhythmus-Section, andere Seite die Saxophone, andere Seite die Posaunen und die Trompeten. Und Trompeten und Rhythmusgruppe gegenüber, Posaune und Saxophone gegenüber. Und diese Aufstellung habe ich übernommen von dem Peter Herbolzheimer, vom BU-JAZZO. Vor Konzerten ändern wir das, damit man sich wieder hörmäßig an die andere Aufstellung gewöhnt, weil im Viereck zu konzertieren ist schwierig.
- 81 I: Und wie gehen Sie vor bei Improvisation? Gibt es da etwas, wie Sie die Schüler heranzuführen?
- 82 B2: Stilistisch binär eher Blues/Rock orientiert. Der Grundton einer Tonleiter, also es liegt ja eine Tonleiter zugrunde und den Grundton nenne ich Hometone, wie Homebutton auf dem Smartphone. Wenn ich die Bluestonleiter nehme, zuerst spiele ich Rhythmen auf dem Grundton. Und habe dann Begleitrhythmus dazu. Und dann lasse ich alle Bläser im Raum verteilen. Ich lasse nie einzelne vorspielen. Die verteilen sich alle im Raum und machen auf einem Ton/ Das ist wie eine ganz unisono New Orleans Improvisation, ne. Ich gebe ein Modell. „Falls“ oder „Rolls“ auf der Trompete oder so. Falls und Rolls Rhythmen. Und jeder darf durcheinander spielen, wie er will. Das ist natürlich ein Heidenlärm, aber es funktioniert interessanter Weise. Und dann gibt es so Aufgaben, dass die einen nur lange Töne spielen, die anderen nur kurze. Die einen eher nur Falls, die anderen eher nur Rolls oder was weiß ich. Und dann nimmt man nach und nach die Töne der Tonleiter nach unten und nach oben dazu. Also ich habe meinen Hometone und ich nehme dann die kleine Terz drüber und die große Sekunde drunter. Und so gestalte ich nach und nach so kleine Motive. Und das mache ich so ziemlich systematisch zum Beispiel in der Big Band Klasse.

1. I: Vielleicht erst einmal an Sie die Frage: Sie leiten ja die Big Band an Ihrer Schule. Was hat Sie dazu bewegt?
2. B3: Was hat mich dazu bewegt. Ja, also ich habe da ein Orchester aufgebaut mit 80 Leuten, ein Vollarchester mit allem Drum und Dran. Und es gab zuvor auch schon eine Big Band, die von meinem Kollegen geleitet wurde. Die hat er dann auch an mich vor 12 Jahren übergeben, was mir auch eigentlich ganz recht war, weil Big Band-Leitung schon so ein Schwerpunkt war. Und ich kam an die Schule 1991, meine ich, da existierte zwar schlecht und recht diese Big Band, qualitativ nicht so meinen Ansprüchen folgend muss ich sagen und ich habe im bläserischen Bereich eigentlich viel aufgebaut. Und hab dann neben der Big Band eben dieses Orchester aufgebaut und Vororchester und leite das eben auch heute.
3. I: Wunderbar. Was sind Ihre pädagogischen Ziele innerhalb der Big Band?
4. B4: Ja, also pädagogische Ziele gibt es viele. Einmal den Schülern was mitzugeben auf ihrem Lebensweg. Nicht unbedingt, dass sie Musik studieren sollen, sondern eine Art einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung. Und heute bekomme ich auch immer wieder Post von Ehemaligen, dass sie sich wahnsinnig darüber gefreut haben, dass sie diese Gelegenheit hatten. Weil sie dann ganz schnell wieder Anschluss finden in den Universitätsstätten in den Big Bands. Ich habe jetzt gerade wieder jemanden, der in Karlsruhe angefangen hat, der dort im Uniorchester gleich wieder mitmusiziert. Also die soziale Komponente spielt eine große Rolle. Schulintern natürlich, dass man sich mit der Schule identifiziert. Das man neben dem unterrichtlichen auch noch andere Ziele verfolgt, nämlich die Gemeinschaft an sich. Jahrgangübergreifend finde ich auch ganz wichtig, dass ältere und jüngere Schüler mit einander Kontakt bekommen und das ist einfach eine einmalige Gelegenheit, über die Musik AGs überhaupt. Und der dritte Aspekt, der nicht ganz von der Hand zu weisen ist, ist, dass das, was man da in den AGs macht, nämlich intensive musikalische Arbeit, praktische Arbeit, auch in den Unterricht zurückkommt. Das heißt also, der Unterricht macht wesentlich mehr Spaß, wenn man solche Dinge an der Schule auch aufbaut, weil man dann doch kompetentere Schüler hat. Sprich, es kommt dadurch dann auch häufig ein Leistungskurs in der Oberstufe zustande, den wir auch seit 1996 durchgängig haben. Was sicherlich sonst nicht der Fall wäre, das muss man einfach sagen. Also nur ein Dahingeplätscher in Musik, das kann man vergessen. Das beobachte ich auch an vielen Schulen, die vielleicht Bläserklassen haben. Die machen 5.- 6. Klasse Bläserklasse und anschließend verläuft das Ganze im Sande. Und das führt auch dazu, dass es keine wirkliche Profilierung in dem Bereich gibt und es reichen grade in der Mittelstufe wenige Schüler in einer Klasse aus, die ein bisschen mehr können als die anderen, die die anderen dann auch mitziehen und dadurch das Niveau doch anheben. Bei uns hat das dann allerdings dazu geführt, dass wir Musikprofilklassen auch in der Mittelstufe haben, von Klasse 5 bis einschließlich Jahrgang 9 gibt es eben diese Profilklassen. Das heißt, da sammeln sich dann leider oder was heißt leider, da sammeln sich dann die guten Leute, die wirklich Musik machen. Das hat Vor- und Nachteile. Aber der große Vorteil ist, dass man eben wirklich eine Klasse hat, mit der man auch musikpraktisch arbeiten kann.
5. I: Das klingt sehr gut. Die nächste Frage schließt eigentlich daran an. Dies sind ja die pädagogischen Ziele, aber welche musikalischen Ziele verfolgen Sie denn als Big Band-Leiter?

6. B3: Musikalische Ziele. Gut, dass man die Stücke, die man/ Den Schwierigkeitsgrad, dass man den eben auch vernünftig spielt, auch mit Anspruch und versucht, das Beste auch daraus zu machen und nicht nur so eine Just-For-Fun-Truppe da hat. Also, dass schon auch so ein gewisser Anspruch da ist, dass man das, was man zur Verfügung hat auch an Schülern, mit denen das dann auch möglichst gut umzusetzen. Und möglichst auch zu steigern. Ist natürlich je älter man wird, ich bin jetzt über 50, irgendwann auch mal ein bisschen frustrierend, das ist einfach so. Und es ist auch nicht so ganz einfach, das Niveau auch zu halten. Dann gehen nämlich wieder sehr, sehr gute Leute wieder raus und ein Satz bricht dann völlig ein. Das hat man ab und zu einfach mal. Und das führt dann wieder zu einer Unzufriedenheit bei den anderen, die natürlich vom Niveau etwas anderes gewohnt sind. Also das ist nicht ganz einfach, das Ganze schulisch über Jahrzehnte am Laufen zu halten. Auch mit einem Niveau, dass sich auch sehen lassen kann.
7. I: Das kann ich mir vorstellen. Wie ist das denn an Ihrer Schule organisiert? Also wie ist ihre Big Band aufgebaut? Sprich, Probenzeiten und ähnliches Organisatorisches.
8. B3: Also es hat sich heraus kristallisiert/ Momentan haben wir eigentlich einen Oberstufen Plan durch diese Profilierung und durch diese vierstündigen Kurse, wo es sich ganz gut erwiesen hat in den letzten Jahren, dass man die AG zeitnah auch früh geplant hat. Das war nicht immer so. Und bei der Big Band hat das dann dazu geführt, dass da immer etwas anderes lag. Rudern, oder weiß der Geier was, sodass wir das auf 10 und 11 Stunde gelegt haben. Mittwochs Nachmittag von halb vier bis halb fünf und da ist gewährleistet, dass da auch nichts parallel liegt. Der Nachteil ist natürlich, dass ich immer wieder die Schüler bewegen muss, dann auch zu kommen. Vor allem, wenn sie dann zwischendurch auch zwei Stunden frei haben. Wir haben hauptsächlich Fahrschüler. Also das ist nicht so ganz einfach, aber mir ist es lieber, diesen späten Termin zu haben und dann nicht immer irgendwelche bösen Überraschungen zu erleben, dass die einen sagen „Oh ich habe da jetzt Sport“ oder irgendwas anderes. Und dann fallen die Leute grade in der Oberstufe aus, wenn man mit ihnen/ Ja, wenn man im Grunde genommen auch die Spitzen da auch hat. Also die AG Zeiten sind so gelegt, dass die Schüler, die das machen wollen, auch hingehen können.
9. I: Super. Sie haben vorhin einen wichtigen Punkt schon angesprochen. Vielleicht können wir darauf noch einmal eingehen. Wie stellen Sie den Fortbestand der Big Band an ihrer Schule sicher?
10. B3: Den Fortbestand stellen wir sicher/ Also die Big Band hat es vorher ja auch schon gegeben. Ohne Bläserklassen, das hat auch geklappt und ich hatte damals auch das große Orchester mit 70-80 Leuten. Jetzt mit den Bläserklassen ist es ein bisschen einfacher und eben auch durch unser Profilsystem in der Mittelstufe. Die spielen alle ein Instrument. Also pro Jahrgang sind das dann 25-33 Schüler, die ein Instrument, ein Blasinstrument, oder eben auch Gitarre oder irgendetwas anderes spielen, sodass man immer genug Nachwuchs hat. Dann gibt es bei uns eben auch ein Vor-Orchester, das aber eher an ein sinfonisches Blasorchester angelehnt ist. Also optimal wäre jetzt noch eine Vor-Big Band in der Mittelstufe, das wäre natürlich klasse. Da wir allerdings schon unheimlich viele AG-Stunden haben, ist es schwierig, da noch einen Vorgruppe zu bekommen. Wenn wir noch einen anderen Lehrer hätten, würde es vielleicht gehen (...) Aber so. Ich habe

das vorhin ja schon einmal angesprochen. Es ist nicht immer ganz einfach, das Niveau zu halten, weil es dann doch nach dem Abitur in bestimmten Stimmen doch wegbricht und man dann wieder betteln muss. Jetzt ist es eben auch so, dass ich nicht diese ganz klassische Big Band- Schiene fahre und Stimmen eben auch verdoppele. Das ich Jüngere daneben setze und dann in einen Trompetensatz eben auch nicht vier Leuten habe, sondern mit sechs oder sieben Leuten. Und dann wachsen sie eben nach.

11. I: Ja, vielleicht können wir da direkt schon mal drauf eingehen. Wie gehen Sie generell mit Doppelbesetzungen um? Das scheint es ja bei Ihnen zu geben.
12. B3: Ja, also ich sag mal so: In einer schulischen Big Band lässt sich das leider nicht vermeiden. Wenn man natürlich zu Wettbewerben fahren will, da muss man das ganz klipp und klar sagen „Okay, das ist so ausgeschrieben, Stimmen dürfen nur einmal besetzt sein“, dann muss man eben pädagogisch mit Händchen versuchen, das irgendwie zu organisieren. Aber, wie gesagt, um den Nachwuchs/ Um auch ständig Nachwuchs zu haben, ist es einfach unvermeidbar, die Stimmen zu doppeln. Gut, 1. Trompete ist natürlich schwierig. Vor allem, wenn man dann auch Arrangements im Schwierigkeitsgrad vier spielt, was wir eben auch machen, ist das nicht so ganz einfach, dann wechseln die sich eben mal ab. Das haben wir auch schon gehabt. Also wir haben einen Auftritt im Landtag gehabt, wo wir auch den ganzen Tag spielen mussten und da war es eben auch ganz schön, dass man dann auch in jeder Stimme eben auch in den Trompeten eine Doppelbesetzung hat. Also abwechseln ist eine Möglichkeit. Aber bei Schulkonzerten mache ich es an sich nicht.
13. I: Also das bedeutet, bei Ihnen sind dann alle Stimmen doppelt besetzt außer die 1.Trompete?
14. B3: Ne, also das kommt darauf an. Also Posaunen hab ich eben nur vier, weil es nicht mehr gibt, die zu dieser späten Zeit kommen wollen. Aber wenn jetzt noch ein fünfter da wäre oder ein sechster Posaunist, der gerne mitmachen würde, oder wo ich sagen würde, das hat schon Zweck, dann würde ich den auch durchaus daneben setzen und würde dann eben die 3.- und 4. Posaune, oder die 2.- und 3. Posaune verdoppeln.
15. I: Kommen wir mal zur nächsten Frage. Es wird ja immer mal wieder vorkommen, dass Instrumentalisten in einem Jahrgang fehlen, wie gehen Sie denn damit um?
16. B3: Die Situation hatte ich bisher noch nicht, weil wir immer darauf hinarbeiten und eigentlich immer die Leute nachbekommen. Also schwierig ist es immer mit Klavier. Da Leute zu bekommen, weil die einfach einen langen Atem brauchen. Entweder machen die klassisches Klavier und haben von Jazz überhaupt keine Ahnung und dann können Sie sich vorstellen/ Das dauert einfach seine Zeit. Ich habe jetzt einen Sechstklässler, leider hat diejenige/ Also ich hatte vorher auch zwei Pianisten, der eine studiert jetzt Tuba und die andere hat leider die Schule verlassen, macht aber sporadisch noch mit. Und jetzt habe ich einen dahin gesetzt aus der Sechs, der wirklich sehr begabt ist, aber der sich natürlich mit diesen Big Band-Arrangements sehr schwer tut. Also das ist eine gute Frage. Also wenn es sich vermeiden lässt, würde ich halt nicht von einem Keyboard ersetzen, oder so. Gut, Bass wäre vielleicht eine Möglichkeit. Das könnte man vielleicht eine

Zeit lang machen.

17. I: Also, dass man Bass dann vom Keyboard ersetzen lässt.
18. B3: Ja, also wenn jetzt wirklich ein Engpass irgendwie, irgendwo da sein sollte oder wenn eine Bläserstimme fehlt/ Gut, das würde ich vielleicht noch in Kauf nehmen, wenn es jetzt eine 3.- oder 4. Posaunenstimme wäre, oder so. Das ist zwar nicht schön, aber da würde ich nicht auf die Idee kommen, das mit einem Keyboard zu ersetzen, oder mit einem Euphonium. Gut, das würde vielleicht noch gehen. Viele Schulen machen das ja.
19. I: Also das Arrangement Uminstrumentieren?
20. B3: Ja genau, ich halte wenig davon, aber wenn es nicht anders geht, ist das vielleicht eine Möglichkeit.
21. I: Super. Es gibt ja auch mal ein paar Instrumente, die ein bisschen exotisch sind. Wie ist das an Ihrer Schule organisiert? Gibt es Instrumente, die auch verliehen werden?
22. B3: Ja klar. Wir haben einen Instrumentenstamm von 120 Blasinstrumenten.
23. I: Wow, das ist viel. Spielen die Schüler dann vordergründig Leihinstrumente in der Big Band?
24. B3: Ne, das will ich gar nicht mal sagen. Also es hat sich in der letzten Zeit immer mehr etabliert, dass die schon bis zur 8.Klasse ausleihen. Also da sind auch Instrumente dabei, wo man den Eltern eben nicht zumuten kann, dass die gekauft werden. Bariton Saxophon zum Beispiel. Die großen Instrumente die zu teuer wären. Die werden in der Big Band dann auch als Leihinstrumente benutzt. Aber die meisten haben schon ein eigenes Instrument in der Oberstufe.
25. I: Wie gehen Sie mit der Heterogenität der Schüler um? Sie haben ja eben beschrieben, dass ihre Big Band eben auch sehr umfassend ist, was die Jahrgänge betrifft.
26. B3: Ja, das ist wie gesagt nicht so ganz einfach. Es dauert bei bestimmten Instrumenten auch seine Zeit. Gitarre, oder Klavier/ Da muss man eben beide Augen erst einmal zudrücken. Es dauert aus Erfahrung erst einmal zwei, drei Jahre, bis die sich reingefuchst haben. Wenn die noch jünger sind. Dann setzt man die eben daneben. Also ich mache das dann bei Auftritten natürlich nicht. Klavier verdoppeln, um Gotteswillen! Also Klavier beispielsweise haben wir einen Flügel auf der Bühne stehen. Da setze ich den auch dran, der eben auch Klavier spielt und dann gibt es noch ein E-Piano, das bauen wir eben auf und da kann der, der danach kommt, dann auch in den Proben mitprobieren und mitspielen. Und das der so langsam eben auch reinwächst. Und beim Bass mache ich es teilweise auch so, oder Gitarren. Bei Auftritten einer und die anderen setzt man eben daneben und die wachsen da langsam rein. Ja, also bei den Bläsern muss man halt gucken. Also da gucke ich schon, wen ich in der Big Band gebrauchen kann und wen nicht. Wenn das Leute sind, die eben Schwierigkeiten haben, dann merkt man das eben auch im Vorfeld schon. Wenn die Im Vororchester sind. Also in der Regel sind die ja auch im Vororchester oder in den Profilklassen, sodass ich die

- eben auch kenne. Und ansonsten kann man ja auch noch in den tieferen Stimmen variieren.
27. I: Wie läuft denn eine typische Probe in Ihrer Schul-Big Band ab?
28. B3: Also die typische Probe gibt es eigentlich selten. Ja, also die typische Probe sag ich mal, läuft so ab, dass man erst einmal Stücke durchspielt die bekannt sind.
29. I: Also Sie haben jetzt keine festen Abläufe oder Rituale in Proben, die sich wiederholen?
30. B3: Nein. Ich sag mal, es ist schon häufig so, dass wir zu Beginn erst einmal Stücke spielen, die bekannt sind. Einmal um die Schüler, die noch nicht so lange drin sind eben, dass die ein bisschen Erfahrung und Routine bekommen, dass man einfach auch mal durchspielt. Und dann ist es auch so, dass man möglichst in zweidrittel der Probenzeit versucht, entweder alte Stücke wieder aufzupeppen, ich meine wir haben mittlerweile eine Mappe in der sind 120 oder 110 Stücke drin (Wow), von den wir vielleicht 30 oder 40 spielen können. Und es sind eben auch viele alte Sachen drin, die man dann mal wieder rausholt und in der Probe dann einfach noch einmal probiert, wie es für die jetzige Besetzung eben passt. Man sieht ja auch, ob die Schüler Spaß daran haben. Und dann eben die alten Stücke auch wieder aufzupeppen. Denn immer neue Sachen ist wahnsinnig schwierig und ich habe zunehmend auch Vergriffe, wenn ich neue Sachen bestelle, die dann doch nicht so doll klingen oder sich als Arrangement für Schüler-Big Band als ungeeignet erweisen. Also das ist nicht so ganz einfach. Aber wichtig ist eben auch Durchspielen, damit die Routine bekommen. Und vor allen Dingen dann auch improvisieren lassen. Also dass die dann auch versuchen, Hemmung abzubauen und die Jüngeren auch mal dran lassen. Und da eignen sich im Grunde genommen so die einfachen Stücke, die wir seit Jahrzehnten eben auch schon spielen.
31. I: Auf das Improvisieren können wir gleich noch einmal zu sprechen kommen. Ich habe zunächst eine Frage, die an dieser Stelle ganz gut passt. Worauf legen Sie denn bei ihrer Probenarbeit besonderen Wert?
32. B3: Ja, also eigentlich, dass das was man probt auch einigermaßen vernünftig klingt. Also, dass es auch einigermaßen präzise dann wird, dass es eben tonlich vernünftig ist und nicht nur irgendwie abgespielt wird und, dass man dann auch Hinweise gibt zur Tonbildung und zu solchen Sachen. Also nicht nur das Nachfummeln von Noten, sondern dass man auch versucht auf verschiedene Sachen zu achten. Akzentsetzung zum Beispiel halte ich für unheimlich wichtig. Gelingt nicht immer aber, dass man versucht den Schülern solche Sachen eben auch beizubiegen.
33. I: Okay und wie gehen Sie da vor, zum Beispiel bei der Akzentsetzung? Gibt es da Methoden, wie Sie daran gehen?
34. B3: Ja, früher habe ich immer selber viel vorgesungen. Aber man lernt ja auch als alter Sack noch etwas dazu muss man sagen, dass man es eben selber von den Schülern auch singen lässt. Oder sprechen lässt.
35. I: Halten Sie sich dann bei der Akzentsetzung auch an das Notenbild? Also bei

- den Easy Paks steht ja schon eine Menge drin oder woran orientieren Sie sich da?
36. B3: Ne, das versuchen wir also auch schon so zu spielen, wie es eben auch drin steht.
37. I: Wir sind ja schon mitten beim Einüben. Vielleicht noch einmal eine Frage, die auf das Einüben etwas genauerer eingeht. Wie gehen Sie denn beim Einstudieren eines neuen Stückes vor?
38. B3: Also wir versuchen dann natürlich erst einmal den Anfang abzuspielen. Also erst einmal einzusteigen. Also ich kann das auch nicht generalisieren. Das kommt ganz auf das Stück drauf an. Ist es schwieriger, ist es einfacher, was hat man für Schüler vor sich. Also momentan muss ich ziemlich viel Rücksicht auf die Saxophone nehmen, weil da viel Neue einfach dabei sind. Also es kommt ganz auf die Situation drauf an. Das kann ich wirklich nicht generalisieren. Also wenn die Besetzung ganz stimmig ist, was ich eben auch schon hatte, dann sind die in der Lage, so ein Schwierigkeitsgrad Ding drei auch mal irgendwie so abzuhandeln zu Anfang. Damit man mal hört/ Zuerst mal hört, wie klingt es überhaupt. Ist es geeignet oder weniger geeignet. Und dann geht man natürlich schon phasenweise vor.
39. I: Okay, das heißt also, das ist eine Kombination, die sich dann auch immer an den Schülern orientiert/ Und Sie haben ja grade angesprochen/ Durchspielen ist eine Variante und ansonsten? Fangen Sie immer am Anfang an? Oder auch mal in der Mitte des Stückes?
40. B3: Das kann man SO nicht sagen. Das ist sicherlich abhängig vom Stück. Das kann ja sein, dass der Anfang, wo das Thema zum Beispiel gespielt wird super bekannt ist, dass man das eben am Anfang spielt und dann harkelt es eben in der zweiten Phase oder im zweiten Teil, wo es dann eben rhythmisch wieder komplizierter ist oder sonst was.
41. I: Trotzdem gibt es ja auch beim Einüben sicherlich Methoden, die man mehr oder weniger nutzt. Gibt es denn Methoden, die Sie häufig für spieltechnisch schwere Stellen anwenden, um eben Passagen einzuüben.
42. B3: Ja, also schon. Dass man dann eben versucht, dann eben satzweise diese Stellen auch zu üben. Also Rhythmusgruppe und die Sätze dann eben einzeln, beziehungsweise vielleicht eben auch, wenn man merkt, dass eine Stimme überhaupt nicht hinhaut, dass man guckt, woran liegt es jetzt, kann man es selber beurteilen, an den Griffkombinationen oder sonst was, dass man sich dann die Stimme vielleicht auch mal rausgreift.
43. I: Das heißt, Sie proben dann im Plenum?
44. B3: Ja, wir proben im Plenum und dann bauen wir die Sätze auf einander auf.
45. I: Es gibt dann ja auch immer mal wieder rhythmisch schwierige und komplexe Strukturen in der Big Band Musik. Gibt es da irgendwelche Methoden, die Sie besonders häufig anwenden, um die Stellen einzuüben?
46. B3: Ja, also dann mit Singen oder Sprechen. Oder auch vorsingen ODER, das

kommt eben auch vor, wenn man einen hat, der unheimlich sicher in dem Satz ist, dass man es von dem eben vorspielen lässt.

47. I: Bei dem Vorsingen gibt es da ein Konzept oder Prinzip nachdem Sie vorgehen oder ist da relativ willkürlich.
48. B3: Das ist relativ willkürlich.
49. I: Also singen Sie auf Tonhöhe, oder benutzen Sie Silben?
50. B3: Das kommt ganz auf die Situation drauf an. Wenn es auf Tonhöhen zu singen ist, dann singt man es natürlich auf Tonhöhen. Oder auch mit Schülern dann zu singen. Wenn es natürlich eine rhythmisch schwere Passage ist, versucht man es nur mit Sprechen oder mit Silben eben.
51. I: Und gibt es da irgendwelche Silben, die Sie gesondert verwenden oder ist das auch willkürlich?
52. B3: Ja, also das sind so die üblichen "du ba da dat da." Ja eben diese Jazz-Scatsilben.
53. I: Dann gibt es ja immer wieder Stellen/ Wir haben ja grade über die spieltechnisch schwere Stellen für die Schüler gesprochen. Da haben Sie gesagt, Sie gehen da separat dran. Es gibt ja auch musikalisch besonders schwere Stellen. Lange Bögen und ähnliches. Gibt es da eine Art und Weise wie Sie da vorgehen?
54. B3: Ja, das auf jeden Fall singen lassen. Oder Vorspielen. Selber vorspielen oder vorspielen lassen. Also da gibt es ja wirklich unterschiedlich Möglichkeiten.
55. I: Das heißt, Sie spielen den Schülern auch Beispiele vor?
56. B3: Früher mehr, heute nicht mehr so viel.
57. I: Und dann selber oder haben Sie irgendwelche Aufnahmen, die Sie präsentieren?
58. B3: Also Aufnahmen natürlich auch, klar. Also, präsentiere ich mittlerweile nicht mehr selber, weil, es gibt ja so dermaßen viele Aufnahmen überall, dass Schüler das dann auch selbstständig machen.
59. I: Es gibt ja sicherlich immer mal wieder die Situation, dass einzelne Schüler Passagen nicht spielen können. Gibt es da eine Herangehensweise? Wie gehen Sie mit der Situation um?
60. B3: Gut man könnte die natürlich dann erleichtern, was natürlich eine Menge Arbeit ist, wenn man es vernünftig machen will. Dann müsste man es umschreiben. Das habe ich früher/ Also ich habe es früher schon gemacht, aber in der letzten Zeit eigentlich nicht mehr, weil die Schüler eigentlich das auch schon spielen konnten, was wir da ausgesucht haben.
61. I: Okay, aber ansonsten wäre Umarrangieren für Sie auch eine Option?

62. B3: Wäre eine Option, aber ich sag eine ZEITLICHE Option nicht mehr. Weil die Zeit einfach fehlt.
63. I: Das kann ich mir vorstellen, das ist auf jeden Fall ein Haufen Arbeit.
64. B3: Also wenn man nichts an der Schule hat und man möchte gerne etwas aufbauen und das ist EINE AG, die man hat, dann ist das sicherlich eine sinnvolle Sache. Ich habe das im Studium damals auch gemacht und habe auch Stücke manchmal umgeschrieben für Big Band in der Anfangszeit, aber es ist einfach eine Schweinearbeit und man hat ja auch noch andere Sachen um die Ohren.
65. I: Eine andere Sache. Wir haben eben schon einmal kurz über Rhythmus gesprochen. Jetzt ist ja besonders in der Big Band-Musik das Swing-Feeling eine ganz wichtige Angelegenheit. Wie vermitteln Sie den Schülern das Swing-Feeling.
66. B3: In der Regel sind das ja Schüler die aus einer Profilklassen kommen oder ausschließlich nur noch. Und da haben wir eine Unterrichtseinheit in der achten Klasse über Blues und da werden/ Und im Grunde genommen werden sie vorher auch schon ständig konfrontiert. In der Bläserklasse. Eines der ersten Arrangements, das sie spielen, ist New York. Die wachsen da eigentlich ständig rein und kriegen eigentlich auch ständig zu hören, dass sie differenzieren müssen, ob sie im Jazz-Bereich irgendetwas interpretieren oder spielen oder ob es eben im klassischen Bereich ist.
67. I: Sie haben vorhin schon einmal ganz kurz angesprochen, dass Improvisation ein ganz wichtiger Faktor ist bei den Proben. Gibt es da irgendwelche Methoden, wie Sie Schüler heranzuführen an das Improvisieren? Oder ist das von den einzelnen Schülern immer abhängig. Das man dann quasi seine Leute hat, die die Improvisation spielen oder gibt es Herangehensweisen von Ihrer Seite?
68. B3: Also ich sag es mal so: Mittleiweile gehe ich auch den Weg des geringsten Widerstandes, dass man mal guckt/ Es gibt wirklich Talente, die es können, die es hören (...) und da steht natürlich auch wieder vor, die Unterrichtseinheit in der 8. Klasse, wo wir eben Blues haben und da improvisiert jeder, der in der Klasse ist, über die Bluestonleiter, also Bluespentatonik. Also das machen wir da. Das passt zwar nicht immer, das ist klar, aber zu mindestens kommen sie damit in Berührung. Und in der Big Band ist es dann eben wirklich so, dass die Älteren sich auch eher trauen, die das Instrument besser beherrschen und bei dem einen klappt es besser, bei dem anderen klappt es weniger und es ist auch davon Abhängig, ob sie sich in der Musik zu Hause fühlen, ob sie es eben privat auch mal hören und auch das Interesse da auch verstärkt da ist. Das spielt einfache eine große Rolle. Und dann finde ich es wichtig, über die alten Arrangements, die technisch eben einfach sind, die eben zu nehmen und darüber auch zu improvisieren.
69. I: Super. Dann vielleicht eine Geschichte, die auch immer wieder eine Thema ist in einer Band: Das Timing. Gibt es da etwas, worauf Sie Wert legen, oder wie Sie das Timing der Band trainieren?
70. B3: In der Regel haben wir immer ganz gute Schlagzeuger gehabt, die das ganz gut hinbekommen. Natürlich ACHTE ich darauf. Also ich achte schon darauf und sage " Es wird leiser und langsamer, oder es wird lauter und schneller." Das

ist ja häufig die Korrelation, die häufig da ist. Und trainieren eigentlich weniger. Ich achte darauf und gebe das dann an und die Schlagzeuger achten natürlich auch schon drauf. Oder was weiß ich: Wenn man mal Passagen einprobt, die noch wackelig sind, dass man dann den Schlagzeuger auffordert nur das Metrum eben mitzumachen oder die rhythmisch schwierigen Passagen langsamer eben zu spielen. Aber in EINEM Tempo. Nicht mal langsamer, mal schneller.

71. I: Ein kleiner Nachschub zum Organisatorischen. Haben sie neben den normalen Proben Big Band Intensivproben, oder Fahrten, wo eben auch Platz für Satzproben und ähnliches ist. Wie organisieren Sie das?
72. B3: Die finden dann statt, wenn wir unsere Probenstage haben und das sind dann drei Tage, wo wir wirklich weg sind und da ist es dann auch so, dass man mal eine Satzprobe macht. Aber ansonsten ist es eben schwierig, weil dann der eine Satz ja zuhause bleiben müsste.
73. I: Eine Sache, die ja auch immer wieder ein Thema ist, ist das Dirigat. Wie stehen Sie dazu? Dirigieren Sie, oder leiten Sie eher an?
74. B3: Ich Dirigierte eher.
75. I: Okay. Dirigieren Sie klassisches Dirigat?
76. B3: Also in der Big Band nicht unbedingt. Es ist natürlich aber auch stückabhängig, das muss man immer wieder sagen. Wenn man ein Stück hat, wo man wirklich da das Metrum durchschlagen muss, weil es eben sonst an zu wackeln fängt, dann ist es eben was anderes, als wenn ein Stück ein Selbstläufer ist und wirklich so sicher läuft, dass man eben daneben stehen kann, Schnippst und die Akzente eben gibt. Also das ist eben ein Unterschied zur Profi-Big Band oder zu Erwachsenen, oder was weiß ich. Das muss man immer sagen. Das ist halt eine Schüler-Big Band und ein Stück läuft eben gut, das andere harkelt eben und dann muss man sich eben als Dirigent ein bisschen mehr verausgaben. Das ist so.
77. I: Und wenn Sie nicht klassisch durchdirigieren, wie gestaltet sich dann ihr Dirigat?
78. B3: Ich setzte Akzente und ich zeige eben auch Improvisation oder solche Sachen an.
79. I: Sie haben ja vor dem Gespräch ihre Aufstellung skizziert. Warum wählen Sie diese Aufstellung?
80. B3: Ja, das habe ich ja vorhin schon einmal gesagt. Das ist eine pädagogische Entscheidung. Die Stimmen nicht einzeln zu besetzen, sondern teilweise auch mehrfach, dass man eben ständig auch Nachwuchs hat.
81. I: Und der Aufbau, gibt es dafür ein Kriterium? Warum grade diesen Aufbau? Es gibt ja verschiedene Aufstellungsmöglichkeiten?
82. B3: Ja, ich weiß. Die in der Landesjugendbigband sitzen ja völlig anders. Ich weiß nicht. Ich hab es eigentlich so von Anfang an gemacht und das eigentlich so auch laufen lassen. Und es ist ja ganz häufig auch, dass man improvisieren muss, wenn

man irgendwo spielt. Dass man dann an Wunschaufstellung auch nicht festhalten kann. Ich habe das eben ganz häufig erlebt.

83. I: Ja, dann vielleicht die abschließende Frage. Gibt es aus Ihrer Sicht noch irgendwelche Herausforderungen an die Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band, über die wir bisher noch nicht geredet haben?

84. B3: (...) Also momentan fällt mir nichts ein. (Okay). Wichtig ist für mich auch/ Also gut und schön Big Band/ Wichtig ist für mich auch, dass die Schüler möglichst über die Big Band heraus noch etwas anderes machen. Also das der musikalische Horizont jetzt nicht nur in Richtung Big Band läuft, sondern das man schon versucht, da mehrere Sachen zu kombinieren.

85. I: Gut, dann sind wir am Ende. Ich bedanke mich bei Ihnen!

86. B3: Kein Problem!

B4

1 I: Du bist ja der Big Band-Leiter an der hiesigen Schule. Was hat dich dazu bewegt? Wie bist du dazu gekommen?

2 B4: Ja also zunächst mal/ Es gab schon einen Chor und ein Orchester und im populären musikalischen Bereich gab es noch kein Ensemble. Und das war für mich dann eben auch eine spannende Gelegenheit, eine Sparte neu aufzubauen. Und das habe ich dann gemacht. Direkt als ich hier angefangen bin. Ich bin 1992 angefangen und habe dann im Februar 94 schon angefangen die Big Band aufzubauen.

3 I: Wow, dann gibt es die ja schon ein paar Jahre. Und welche pädagogischen Ziele verfolgst Du als Big Band-Leiter? Was gibt es da aus Deiner Sicht?

4 B4: Ja zunächst einmal alle diejenigen, die nicht im klassischen Orchester einen Platz finden, die auch irgendwie aufzufangen, also Gitarristen, Bassisten, Klavierspieler und so weiter. Denen auch eine Möglichkeit zu geben, eine Plattform zu geben, wo sie sich äußern können. Und eben auch die populärmusikalische Sparte zu bedienen an der Schule. Uns ist allerdings wichtig, dass nach wie vor das klassische Orchester und der Chor, dass die nach wie vor gleichberechtigt daneben stehen. Wir wollen sozusagen alles abdecken. Nicht das eine auf Kosten des anderen.

5 B4: Und aus der Sicht der Schüler, welche Ziele gibt es da für die Schüler in der Big Band?

6 B4: Ja, die haben natürlich auch das Ziel/ Ich sag mal, das ist angesagt in der Big Band zu spielen. Die haben natürlich anders als im Orchester natürlich auch die Möglichkeit, da solistisch in Aktion zu treten. Und man kann das schon sagen/ Also unter unseren Schülern ist es sehr angesagt, in der Big Band zu spielen.

- 7 I: Und welche musikalischen Ziele verfolgst Du als Big Band-Leiter?
- 8 B4: Ja, dass sie sich möglichst rhythmisch verbessern, dass sie möglichst stilistische Vielfalt kennen lernen. Mittlerweile kann man ja sagen, hat der Jazz auch so etwas wie eine Geschichte. Also, dass sie auch New Orleans Jazz auch schon mal spielen, frühen Swing und so, dass sie da historisch auch schon einmal so einen Überblick bekommen „Was gibt es da an Jazzstilen“ und ich fange natürlich auch an, auch immer im Punkto Schwierigkeitsgrad immer etwas schwierigere Arrangement auszuwählen, dass die sich da auch weiter entwickeln können. Dann, das gute Zusammenspiel ist wichtig, dass sie aufeinander hören und natürlich auch das soziale Lernen, dass die Stärkeren die Schwächeren auch unterstützen und dass so eine Art Gemeinschaft auch entsteht.
- 9 I: Wie ist denn die Big Band bei Dir an der Schule organisiert? Also hinsichtlich Proben. Wie und wann wird geprobt?
- 10 B4: Wir proben einmal in der Woche zu einem feststehenden Termin. Immer mittwochs von 16 Uhr bis 17.30 Uhr. Ja, es gibt kein Vorspielen. Alle können mitmachen! Es ist allerdings so, ich habe da eine Junior-Band oder viel mehr meine Kollegin leitet die. Die geht von Klasse 5 bis 8 und das ist sozusagen der Zubringer für die Big Band. Die kommen dann also aus diesen zwei, oder drei Jahren Erfahrung raus und kommen dann in die Big Band. Die haben dann auch schon Erfahrungen im Ensemblespiel und haben auch schon erste Improvisationserfahrungen gesammelt.
- 11 I: Und neben der wöchentlichen Probe, gibt es da Probeneinheiten zusätzlich, oder reicht das aus für die Konzerte?
- 12 B4: Das reicht eigentlich aus für die Konzerte. Wir machen allerdings einmal im Jahr eine dreitägige Probenfahrt und da erarbeiten wir auch eben einen Großteil unseres Repertoires. Also man kann sagen, dass wir so alle anderthalb bis zwei Jahre haben wir einen völligen Repertoirewechsel. Das heißt, da werden alle Stücke komplett ausgetauscht. Wir haben immer so zehn bis zwölf Stücke im Repertoire und alle zwei Jahre wechselt das so zu sagen KOMPLETT.
- 13 I: Und planst Du dann während des Schuljahrs, welche Stücke Du mit der Band machst oder passiert das häufiger spontan?
- 14 B4: Das passiert häufiger auch mal spontan. Dann kommen Schüler und haben Wünsche, haben Anfragen, manchmal macht man auch Projekte. Ich habe jetzt ein Projekt gemacht, letztes Jahr, „Swing-Kids“. Da haben wir dann mal ausschließlich Swing-Stücke gespielt. So aus den 30er Jahren. Und wir haben dann natürlich auch vor solchen Sonderveranstaltungen, sag ich mal, projektorientiert, da haben wir dann auch mal Sonderproben. Da habe ich dann auch mal am Sonntag eine Probe oder am Samstag. Aber das ist nur ausnahmsweise. Normalerweise reicht die wöchentliche Probe.
- 15 I: Die nächste Frage hast Du vorhin schon mal so ein bisschen anklingen lassen. Aber vielleicht noch einmal ganz gezielt: Wie stellt Ihr den Fortbestand an Eurer Schule für die Big Band sicher?

- 16 B4: Ja, also wir haben einmal diese Junior-Band. Die geht von Klasse 5 bis 8. Da können die also ganz früh auch Jazzerfahrung sammeln, die Schüler und wir haben bei uns an der Schule ja auch den Musikzweig. Das heißt, eine von den drei Klassen ist eine Musikklasse, da sind 30 Schüler drin, die spielen alle ein Instrument. Deswegen haben wir eigentlich immer relativ viele Trompeter, Posaunisten, Saxophonisten und so, die dann auch in die Big Band rein wollen. Da brauchen wir uns dann gar nicht so groß drum kümmern. Die haben also die Möglichkeit, neben dem Klassenorchester, das ist zwei Stunden in der Woche, wo die wirklich in der Klassengemeinschaft gemeinsam musizieren, haben die die Möglichkeit, natürlich in den musikalischen AGs der Schule mitzumachen. Und da sind dann auch relativ viele, die in der Big Band spielen wollen.
- 17 I: Und die musikalischen AGs bei Euch sind alle einzeln gelegt oder sind die doppelt gelegt? Sodass man dann sozusagen mehrere AGs mitmachen kann.
- 18 B4: Man kann auch mehrere AGs mitmachen, das geht auch. Und wir haben jetzt bei uns an der Schule noch eine Besonderheit. Die Schüler KÖNNEN in der Oberstufe, also in den Jahrgängen 11 und 12 können die die AG machen und machen dann eine Theoriestunde in der Woche noch und können das dann als Musikkurs einbringen in das Abitur. (Ahh super!) Das sind die so genannten Fachpraxiskurse. Das geht also mit Big Band, das geht mit Chor, das geht auch mit Orchester.
- 19 I: Schön, das ist klasse. Wie ist das denn bei Euch organisiert/ Habt ihr mal die Situation gehabt, dass einzelne Instrumentalistenpositionen fehlen in einem Jahrgang und wie geht Ihr dann damit um?
- 20 B4: Ja, also wir haben das Problem hauptsächlich bei Posaunen, dass wir da keinen vollen Satz haben. Ich habe jetzt auch keinen vollen Satz. Ich habe jetzt nur drei und nicht vier. Und dann muss man eben eine Stimme weg lassen. Häufig lasse ich dann die Dritte weg. Das heißt ich habe Erste, Zweite und Vierte besetzt.
- 21 I: Es gibt es ja auch mal, dass Instrumente oder Instrumentalisten da sind, aber die Instrumente vielleicht nicht. Gibt es bei Euch an der Schule Leihinstrumente?
- 22 B4: Ja, wir haben Leihinstrumente. Also das Problem haben wir überhaupt gar nicht. Wir haben ein Bari-Sax, eben das ist wichtig und eine Bassposaune, denn das kaufen die Schüler nicht mal grade so, die haben wir als Leihinstrumente.
- 23 I: Ja, das stimmt, die sind teuer.
- 24 B4: Ja ein Bari-Sax liegt schon mal bei 5000€.
- 25 I: Die andere Problematik gibt es ja manchmal, dass Instrumente oder Stimmen doppelt da sind. Wie gehst Du denn bei Dir in der Big Band mit Doppelbesetzungen um.
- 26 B4: Ja, also da zählt bei mir auch erst einmal der olympische Gedanke. Dass alle, die mitmachen wollen, auch mitmachen DÜRFEN. Und das hat in der Regel/

Das ist dann häufig so, dass es sich bei den Saxophonen dann eben drängelt. Also da hat man zum Teil Stimmen vierfach besetzt. Bei den Alt Saxophonen zum Beispiel. Aber häufig ist es so, man hat da seine ein oder zwei richtigen Leadspieler, die wirklich auch Führungspositionen übernehmen und der Rest hängt sich so ein bisschen dran. Also von der Balance her, von der Klangbalance her, geht das eigentlich.

- 27 I: Wie gehst du bei der Doppelbesetzung dann vor? Doppelst du alle Stimmen oder manche Stimmer mehr, manche Stimmen weniger.
- 28 B4: Ja manche Stimmen mehr, manche Stimmen weniger, aber aus der Not heraus.
- 29 I: Ansonsten erste Stimmen und zweite Stimmen wird das dann auch gedoppelt?
- 30 B4: Das wird dann alles gedoppelt, ja.
- 31 I: Die nächste Frage hast Du eigentlich gerade schon mal erklärt, aber vielleicht noch einmal. Wie gehst Du mit der musikalischen Heterogenität der Schüler um. Es gibt ja immer mal wieder welche, die hervorstechen und mache, die etwas schwächer an ihren Instrumenten sind.
- 32 B4: Ja, also erstmal können alle, die wollen mitspielen, es gibt kein Vorspielen oder so. Ich weiß, dass das bei anderen Big Bands anders ist, da muss man dann vorspielen und so, das mache ich nicht. Weil der Leistungsgedanke tritt bei mir sehr stark hinter den sozialen Gedanken zurück. Dass alle mitmachen sollen und Freude an der Musik haben sollen. Jetzt ist es so: Besonders starke Schüler können gefördert werden, in dem sie sehr umfangreiche Soli spielen. Die bekommen von mir dann auch einen Tipp, dass die sich weiter entwickeln in anderen Big Bands, zum Beispiel bei der Landes-Jugend-Big Band. Ich hatte schon mehrere Schüler, die da schon gespielt haben oder einer hat jetzt auch beim BUJAZZO mitgespielt. Die müssen da ihre Stärken ausspielen. Und in der Big Band ist es so, dass ich den stärkeren Schülern auch schon mal so Leitungsfunktionen gebe. Die können dann mal eine Stimmprobe machen oder so etwas.
- 33 I: Super. Wie läuft denn eine typische Probe bei dir ab? Gibt es da einen Ablaufplan?
- 34 B4: Ja, also in der Regel ist es so, dass ich erst einmal anfangen mit einem oder zwei bekannten Stücken. Meistens mit einem Stück, das die richtig gut können/Erstmal Motivation herstellen und „Wir können was!“ Nach dem ersten Stück stimme ich erst ein, also vorher gar nicht einstimmen. Erst das erste Stück spielen und dann einstimmen, weil die dann alle warm geblasen sind. Dann meistens ein zweites Stück hinterher, da nehme ich ein Stück was eine Baustelle ist, wo wir dann richtig proben, auch erst einmal im Ensemble, dass die sehen wo schwere Stellen sind und dann gegebenenfalls, das kommt nicht all zu häufig vor, aber gegebenenfalls Satzproben, dass ich dann Posaunen Trompeten, Saxophone und Rhythmusgruppe trenne, dass die dann in vier Parts proben.
- 35 I: Leitest Du die Satzproben dann alle, oder sind die Schüler in der Lage selbstständig zu proben?

- 36 B4: Ja, die sind dann eigentlich in der Lage selbstständig zu proben, weil, ich habe in jeder Stimme einen, der wirklich gut ist.
- 37 I: Worauf legst Du denn bei der Probenarbeit besonderen Wert?
- 38 B4: Ja, also ich würde mal sagen den besonderen Wert/ Also die Besonderheit, wo ich besonders drauf achte, das sind erst einmal dynamische Differenzierungen und Artikulation. Das ist so das, wo ich am meisten probe. Vieles andere geht schon ganz gut. Zum Beispiel Satzspielen, dass die zusammenspielen und so. Das geht eigentlich schon ganz gut, weil die schon die Erfahrungen haben aus den Klassenorchestern.
- 39 I: Also dann sind die schon relativ erfahren, wenn die in die Big Band kommen?
- 40 B4: Ja, die haben ja schon diese zwei Praxisstunden außerhalb der Big Band haben die sowieso im Klassenorchester, das geht bis Klasse 9. (Oh Wow, das ist lange) Ja, von Klasse 5 bis 9 und da haben die wirklich schon so vier Jahre Ensembleerfahrung mit jeweils zwei Stunden in der Woche. Und dann kommt Big Band noch dazu, also das geht eigentlich ganz gut. Aber Artikulation ist für die meisten dann doch noch einmal eine richtig defizite Sache. Also da lege ich, glaube ich, auch größeren Wert als meine Kollegin, die die Junior-Band macht. Die spielen das irgendwie auch ganz ordentlich runter, aber dass die mal so richtig guckt so/ Da will ich sagen, das ist eher so mein Steckenpferd. So richtig wie im Swing, dass die so richtig artikulieren.
- 41 I: Wir nehmen jetzt einfach mal als Beispiel ein neues Stück. Gibt es da Ansätze wie Du da vorgehst? Oder wie übst Du ein neues Stück mit der ganzen Band ein?
- 42 B4: Ja, also meisten mache ich das so, dass ich erst einmal anspielen lasse, komplett! So erst einmal gucken was geht schon vom Blatt und was noch nicht und joa/ Dann merken sie „Ach, das geht noch nicht so gut, wir müssen proben.“ Und dann versuche ich meistens erst einmal die Rhythmusgruppe hinzustellen. Dass das läuft, dass das steht. Das geht meistens auch am schnellsten. Und dann lasse ich die Rhythmusgruppe sozusagen im Hintergrund laufen und nehme dann einzelne Bläser-Sections dazu. Also die Rhythmusgruppe spielt sozusagen Endlosschleife und dann kommen die Saxophone mit ihren Stimmen herein. Immer so Abschnitte von acht oder sechzehn Takten. Ja, und ich mache es auch so, dass ich Vorsprechen lasse, Nachspreche, dass ich Call-and-Response mache, also ich spreche Rhythmen vor, die sprechen Rhythmen nach, ich spreche den Rhythmus noch einmal, sie spielen den Rhythmus. So, ne.
- 43 I: Okay, dann läuft also relativ viel über Sprechen bei Dir?
- 44 B4: Ja, über Sprechen läuft relativ viel bei mir.
- 45 I: Da sind wir eigentlich schon mitten bei den Methoden. Deswegen können wir da auch ein bisschen bei bleiben. Beim Sprechen, singst Du oder verwendest Du Silben, wie gehst Du da vor?
- 46 B4: Ja, ich würde sagen beides. Das kommt bei mir auch so aus dem Bauch raus und dann überlege ich nicht groß, also häufig singe ich auch. Dann singe ich aber

- meistens auch auf passenden Silben irgendwie. Das hört sich fast so ein bisschen an wie Scatgesang.
- 47 I: Da sind wir ja eigentlich schon mitten drin. Die Frage, die ich als nächst gehabt hätte wäre, mit welche Methoden übst du spieltechnisch besonders schwierige Stellen ein. Was gibt es da? Wie gehst du da weiterhin vor?
- 48 B4: Ja, also auf jeden Fall das Tempo ganz rausnehmen, also absolut Zeitlupe, manchmal auch nur einen Takt üben, oder nur eine schwere Figur. Also das wird immer kleiner gearbeitet methodisch. Das wichtigste ist aber erst einmal Tempo komplett rausnehmen!
- 49 I: Isolierst du dann die Figuren beim klein arbeiten?
- 50 B4: Ja genau. Ich isoliere dann die einzelnen Figuren.
- 51 I: Dann gibt es ja auch immer wieder die Sache, dass es spieltechnisch besonders schwierige Stellen gibt, allerdings gibt es dann musikalisch besonders schwere Stellen. Lange Bögen oder ähnliches. Gibt es da irgendwelche Methoden, wie du da die Band heranföhrst?
- 52 B4: Ja, da ist es so, dass ich dann häufig Sachen auch vorsinge. Also zum Beispiel, wenn die lange Töne spielen, dass die den Ton dann nicht wie so ein Brett aushalten, sondern so ein Sforzato machen mit einem Crescendo oder so. Dass singe ich dann direkt auch mal vor, wie ich das gerne hätte. Das geht eigentlich so ziemlich alles über Vorsingen.
- 53 I: Wie gehst du denn vor, wenn einzelne Schüler eine Passage nicht spielen können. Also wenn du merkst, das funktioniert an der Stelle nicht.
- 54 B4: Also es ist so, ich lasse nie Leute einzeln vorspielen. Das mache ich nicht. Weil dann ist einfach die Situation ist dann SO stressig. Also wie gesagt: Die Probe und auch das Spielen soll Spaß machen und das ist keine Profi-Big Band, sondern eine Schüler-Big Band. Deswegen gibt es nie/ Also der Fall kommt eigentlich nie vor, dass da einer alleine spielt, sondern da spielen dann die ersten Saxophone zusammen und dann merke ich schon so, meine Beste kann das sofort und die anderen können das noch nicht so gut und einer kann das noch gar nicht. Und dann lass ich es einfach ganz oft spielen. Als Endlosschleife. Immer wieder. Bis ich merke, jetzt ist auch der Schwache so weit, dass er sich nicht mehr vergreift.
- 55 I: Also sprich Du nimmst die Stücke und lässt die wiederholen oder greifst Du da ein? Oder wie gehst Du da vor? Also ich versuche mir grade diese Endlosschleife vorzustellen.
- 56 B4: Ja, also das ist eine Endlosschleife im Call-and-Response. Dass ich es immer wieder vorspreche, der Takt läuft sozusagen weiter, meistens spielt die Rhythmusgruppe im Hintergrund auch weiter und dann spielen die DAS. Wenn die zum Beispiel rhythmische Probleme haben, singe ich das vor oder spreche es vor, im richtigen Rhythmus und die spielen es dann nach, nech. Das ist dann immer so ein Takt. Und das kann dann immer so drei bis vier Minuten dauern, dieser eine Takt. Dann muss ich allerdings wieder öffnen und auch die anderen Blä-

- sersektionen dazu nehmen, sonst fangen die an, irgendeinen Mist zu machen.
- 57 I: Und schlafen dann ein.
- 58 B4: Irgendwie so.
- 59 B4: Über komplexe Rhythmen haben wir vorhin schon gesprochen. Du sagtest viel über sprechen. Gibt es sonst noch andere Möglichkeiten, wie du rhythmische Strukturen, die in der Jazzmusik ja häufig sehr komplex sind, bebringst?
- 60 B4: Ja, ab und zu, aber selten, geht es auch mal über Klatschen. Das ist eigentlich alles. Eine andere Methode sehe ich im Moment nicht.
- 61 I: Dann eine Sache, die mit dem Rhythmus sehr nah verbunden ist, ist das Swing-Feeling einer Band, das hängt ja von bestimmten Gliedern der Band auch ab. Wie gehst Du denn da vor? Also wie führst Du die Band an Swing heran?
- 62 B4: Ja also da ist eine Methode, die ich häufig anwende ist diese Laid-Back-Spielen. Also, dass die Rhythmusgruppe so ziemlich im Tempo spielt und dass die Bläser mal versuchen sich ganz bewusst sich hinten herein zu hängen. Und ich nehme da immer das Bild von Klaus M., dass die Rhythmusgruppe sitzt eben im Triebwagen und die Bläser sitzen im letzten Wagen des Zuges und da gibt es ja dieses Spielchen, das habe ich bei Klaus M. auch gesehen und habe das mit meiner Band auch schon gemacht, dass die mal versuchen wirklich so Laid-Back zu spielen, dass die Rhythmusgruppe fast herauskommt. Das ist dann so eine Art Competition, die mache ich dann mal. Ja, das ist die eine Möglichkeit. Die andere ist auch da immer wieder Vorsprechen. Immer wieder natürlich auch Vorzählen im Swing-Feel. Das sind da so die Sachen, die ich versuche, um Swing zu vermitteln.
- 63 I: Arbeitest Du mit Musik während der Proben? Also, sprich Beispielmusik?
- 64 B4: Ne, das mache ich so gut wie gar nicht. Das finde ich für die Schüler immer so ein bisschen schwer. Meistens sind das ja Aufnahmen von Profibands und so. Und dann haben sie das Gefühl "Ach so gut können wir das sowieso nicht" oder so. Ich finde da ganz wichtig, dass ihre Version im Mittelpunkt steht und nicht das, wie das eigentlich klingen sollte oder so. oder wie das mal geklungen hat bei irgendwelchen/Was weiß ich/Profis.
- 65 I: Eine weitere Sache, die auch mit Rhythmus verbunden ist, ist ja das Timing einer Band. Gibt es da Methoden, wie Du das Timing trainierst?
- 66 B4: Ne, aber da bin ich auch so ein bisschen verwöhnt, dadurch, dass wir sehr, sehr gute Schlagzeuger haben. Und die haben also ein unheimlich gutes Rhythmusgefühl. Bei mir war es früher immer so, als ich angefangen habe, dass ich häufig dann grade in Aufführungssituationen zu schnelle Tempi hatte. Und das Timing dann dadurch auch so ein bisschen verwässerte. Dass die einfach zu schnell gespielt haben während des Stückes. Das passiert aber in der letzten Zeit kaum noch, weil ich einfach richtig gute Schlagzeuger habe. Mit denen ich, bevor das Stück losgeht, dann auch erst einmal Blickkontakt aufnehme und wir verständigen uns über den richtigen Rhythmus und so. Das geht gut. Und der Schlagzeuger, den ich jetzt habe, der ist so versiert, dass der sozusagen auch die

ganzen Einsätze vom Blech und so, alles was da sonst noch so passiert, dass nimmt der irgendwie mit auf ins Schlagzeug. Das macht der auf dem Becken, nimmt er das mit. Dadurch hat meine Band ein ziemlich gutes Timing.

- 67 I: Das heißt sie wird von der Rhythmusgruppe und besonders vom Schlagzeuger getragen, wenn ich das richtig verstanden habe?
- 68 B4: Ja, der Schlagzeuger ist meine Rhythmusmaschine. Der ist für das Timing zuständig und macht das super. Ja, aber es ist SO: Der hört natürlich auf der Probe auch die ganze Zeit zu, also ganz aufmerksam, wenn ich Sachen vorspreche. Der spielt da nicht nur seine Noten, sondern der kennt nachher das ganze Stück und eben auch die Bläser, wenn die Bläser mal Off-Beateinsätze haben, oder so. Das nimmt der alles mit in das Schlagzeug rein. Kriegt der hin.
- 69 I: Ja, das ist Luxus.
- 70 B4: Ja, das ist ECHT Luxus, muss ich auch sagen. Ich glaube sowieso, dass der Schlagzeuger, dass das mit so eine Schlüsselstelle ist, wie gut die Band ist. Ich würde sagen der Lead-Trompeter, 1. Trompeter ist sicherlich so eine Schlüsselstelle 1. Altsaxophonist und der Schlagzeuger. Das sind schon so Top-Positionen. Da musst du richtig gute Leute haben!
- 71 I: Das macht auf jeden Fall Sinn. Grade mit der Rhythmusgruppe. (...) Wenn wir jetzt mal so ein bisschen weg von Rhythmus gehen. Du bist ja Leiter der Band. Wie siehst du dich als Leiter? Also dirigierst Du oder wie leitest Du die Band an beim musikalischen Spielen?
- 72 B4: Ja, also ich dirigiere und wenn wir Auftritte haben, moderiere ich auch. Ich sag ein bisschen was zu den Stücken, stelle einzelne Spieler vor, Solisten vor, einmal stelle ich auch die ganze Band vor. Also ich bin so zu sagen Conférencier und Dirigent.
- 73 I: Und wie gestaltet sich dein Dirigat in der Big Band?
- 74 B4: Ja, das ist also so ein richtiges Big Band-Dirigat. So wie ich das von Klaus M. gelernt habe. Sehr stark unterscheidet sich das von dem klassischen Dirigat, was ich eigentlich gelernt habe, an der Musikhochschule.
- 75 I: Okay. In wieweit unterscheidet sich das?
- 76 B4: Ja, das ist sehr viel perkussiver (...) das Big Band-Dirigat. Und es ist sehr stark auf einzelne Einsätze fokussiert. Ich brauche ja nicht sozusagen immer den Rhythmus mitschlagen, wie beim klassischen Orchester, sondern der Rhythmus läuft ja durch das Schlagzeug und so weiter. Deshalb kann ich sehr stark auch perkussiv Einsätze deutlich machen. Bestimmte Akzente setzen im Dirigat auch.
- 77 I: Ein Nebenaspekt zur Notation. Also in Big Band-Arrangements sind ja immer besondere Notationsformen, sprich Artikulation und ähnliches, vorhanden. Wie gehst Du damit um? Kennen die Schüler das oder spricht ihr darüber? Wie funktioniert das Ganze?

- 78 B4: Ja also die meisten/ Wenn die eben aus der Junior-Band kommen, dann haben die das ja schon in Ansätzen kennen gelernt. Bei mir auf den Proben/ Ich lege da wie gesagt ziemlich viel Wert drauf. Das die wissen, was eine Head-Note ist oder eine kurze Note staccato oder tenuto breit gehalten und so. Da lege ich ziemlich viel Wert drauf, weil ich glaube, beim Swing-Spielen, da ist es SEHR, SEHR wichtig, dass sie lange Noten lang spielen, damit eben das Laid-Back-Felling kommt. Das wissen sie dann irgendwann und ich würde mal sagen, das Vokabular der Artikulation wird dann auf den Proben bei den Schülern verankert. Die haben jetzt nicht einen Zettel, wo alles drauf steht. Aber dadurch, dass ich es immer wieder sage und so setzt sich das bei denen. Und dann wissen sie auch, wie sie bestimmte Sachen spielen müssen.
- 79 I: Und in den Arrangements? Hältst Du dich an die vorgegeben Artikulationen oder wie läuft das?
- 80 B4: Ganz oft ja. Häufig macht es Sinn. Ich arbeite ganz viel mit amerikanischen Arrangements und so aus dem Hall Leonard Verlag oder so. Und das sind zum Teil sehr gute Arrangeure auch. Also wenn ich irgendwann mal merken sollte, das klingt überhaupt nicht, dann scheue ich auch nicht davor zurück, mal Sachen zu verändern.
- 81 I: Übst Du in der Band Improvisation ein oder ist das für dich ein individueller Aspekt?
- 82 B4: Das ist so, dass ich dann häufig frage, wer Lust hat, ein Solo zu spielen, die bekommen dann häufig von mir auch Bluesskalen, die bekommen die vorher schon und dann lass ich häufig die Rhythmusgruppe im Hintergrund laufen und wer will, kann da mal ein Solo reinspielen. Und die Schüler erkennen von sich aus schon, wo sie stehen. Und dann sagen sie dann so, auf der Probe sagen sie dann „Ja, ich spiele wohl ein Solo“, aber beim Auftritt sagen sie dann „Ne, lass mal Katie spielen. Die ist ein bisschen sicherer.“ Aber es ist schon ganz viel, dass ich in der Band mindestens fünf, sechs Leute habe, die auch bereit sind, ein Solo zu spielen. Dass es so ein bisschen auch variiert. Was ich häufig schlimm finde, sind Big Bands, wo immer nur der gleiche Schüler, der wirklich gut ist, in jedem Stück das Solo spielt. Das finde ich irgendwie langweilig. Hab ich auch schon gehört. Eine Big Band aus G. Die hatten einen super Trompeter. Der war wirklich klasse, aber in jedem Stück ein Trompetensolo von dem. Das ist irgendwie, wenn du da 40 Minuten Auftritt hörst von denen, irgendwann RICHTIG langweilig. Ich versuche das zu variieren und dann auch Leute, die vielleicht nicht ganz so toll improvisieren, trotzdem denen auch mal Gelegenheit zu geben Solo zu spielen.
- 83 I: Neben den Bluesskalen, die Du rein gibst, gibt es da noch Methoden, wie du während der Probe damit umgehst? Also mit Leuten, die zum Beispiel noch nicht so erfahren sind?
- 84 B4: Ja denen empfehle ich immer wie gesagt erst einmal mit den Bluesskalen anzufangen und dann auch zu variieren. Einfach noch einmal auf Akkordwechsel zu hören. Die sind ja häufig notiert. Also in den Arrangements, die ich spiele, gibt es notierte Soli, da sind dann aber die Akkorde drüber und ich sag denen „Ihr könnt euch ja auch orientieren, an dem was notiert ist, aber versucht doch mal frei auf den Akkordsymbolen zu improvisieren.“ Und das klappt eigentlich auch ganz gut. Aber das Improvisieren als solches, würde ich sagen, lernen sie

nicht auf der Big Band Probe, sondern das lernen sie im Instrumentalunterricht.

- 85 I: Du hattest mir ja grade schon zu Beginn die Aufstellung deiner Big Band einmal kurz skizziert. Warum wählst du diese Aufstellung und welche Gründe hat das?
- 86 B4: Das hat eigentlich vorrangig auch räumliche Gründe. Ich weiß schon, dass das Schlagzeug eigentlich in der Mitte stehen sollte, aber dann müsste ich jedes Mal umbauen vor einer Probe. Weil das Schlagzeug bei uns im Musikraum steht eben rechts in der Ecke und da scheue ich einfach davor zurück. Das ist mir die Sache auch nicht Wert, da irgendwie eine Stunde vorher alles aufzubauen. Deswegen bleibt das einfach da so stehen. Dass die ersten Stimmen sozusagen zusammensitzen, das hat etwas damit zu tun, dass die häufig eben den Satz anführen und dass das für mich eben auch wichtig ist, dass die möglichst dicht zusammen sitzen, damit der Satz als solcher dann oder der Posaunensatz und der Trompeten Satz, dass die dann besser zusammen sind. (...) Bass und Schlagzeug sind immer nah zusammen, weil die eben auch/ Weil das für das Zusammenspiel eben wichtig ist, dass die nah zusammen sind.
- 87 I: Also der Bass steht dann wahrscheinlich links vom Schlagzeug?
- 88 B4: Genau, der Bass steht links vom Schlagzeug und dann kommt erst die Gitarre. Bei den Gitarren ist es so, da habe ich zwei im Moment. Ich habe sozusagen eine Sologitarre und eine Rhythmusgitarre. Und ich habe dann auch noch einen dritten Gitarristen, der häufig auch mal zuhört und ab und zu auch mal mitspielt, aber der ist sozusagen noch in der Lehre.
- 89 I: Das heißt, der hört sich die Proben dann an und spielt gelegentlich mit?
- 90 B4: Spielt ab und zu auch mal mit. Ein Solo spielt er nicht. Also Rhythmusgitarre spielt er auch mal mit. Dann wechselt er sich ab mit der anderen.
- 91 I: Das Klavier, wo steht das bei Dir?
- 92 B4: Das steht vom Big-Band-Leiter aus gesehen RECHTS, neben den Saxophonen, neben den Bläsern, ganz weit vorne auch, wird auch aufgemacht, dass die was hören können. Wir haben da einen Flügel. Bei Auftritten spielen wir allerdings dann auch mit einem Stage-Piano. Aber bei der Probe spielen wir mit dem Flügel.
- 93 I: Ja, also wir sind schon am Ende. Gibt es Deiner Sicht noch besondere Herausforderungen an Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band, über die wir bisher noch nicht gesprochen haben?
- 94 B4: Ich würde sagen, dass es ein Vorteil ist, wenn man selber auch bläst. Also, wenn man Bläser ist. Und da bestimmte Sachen auch mal vormachen kann oder auch darüber sprechen kann. Also ich glaube, dass ein Bläser, dass der eine Big Band ziemlich gut leiten kann.
- 95 I: Ja, dann bedanke ich mich sehr herzlich bei Dir für das Gespräch.

BP1

1. I: Erst einmal eine Frage an Dich. Du leitest Big Band-Leiter-Fortbildungen für Lehrkräfte. Was hat Dich dazu bewegt, gezielt Lehrer zu fokussieren?
2. BP1: Also die Big Band-Leiter-Fortbildung wendet sich hauptsächlich an Lehrer, ist aber natürlich offen für alle möglichen Leute, die sich dafür interessieren. Es kommen hauptsächlich Lehrer aus allgemeinbildenden Schulen, aber auch Lehrer aus Musikschulen und es gibt auch ab und zu Leute aus dem sogenannten privaten Bereich. Das sind Leute, die dann irgendeine Amateur-Big Band leiten. Ich glaube, dass Leute aus dem professionellen Bereich eher selten zur Fortbildungen kommen würden, da im Jazz-Bereich das Bewusstsein über Leitungsprobleme nicht sehr weit verbreitet ist. Die meisten Leute, die selber ihr Instrument gut spielen können, schaffen sich dann IRGENDWIE selfmade-mäßig in die Leitungssache rein und entsprechend funktioniert das dann auch. Es soll die Kollegen nicht schlecht machen. Es sind wirklich FANTASTISCHE Künstler und wunderbare Menschen, aber wenn man es rein auf die Leitungssache bezieht, dann ist das oft nicht auf dem Stand, auf dem sie künstlerisch sind.
3. I: Welche Ziele werden dann verfolgt bei dem Leitungsseminar?
4. BP1: Bei dem Leitungsseminar möchte ich gerne ein Bewusstsein für die Probleme schaffen, die Probleme dann zu lösen bei einem selber im eigenen Handeln ist natürlich ein längerer Prozess. In der Fortbildung selber versuche ich auf der einen Seite in einem ersten Wochenendblock, dadurch, dass ich alle Sachen darstelle und selber ausführe und demonstriere, die Probleme anzureißen und eine Diskussion anzustellen. Ich provoziere natürlich auch, sodass der ganze Bereich von Leitungsaufgaben auf das Tablett kommt. Und beim zweiten Wochenende sollen dann die Leiter selber leiten. Da gehen wir dann immer zu einer Schul-Big Band, sodass es eine einigermaßen realistische Situation ist. Das ist dann eine ganz konkrete Band und da sollen die Lehrkräfte dann eine halbe Stunde Lehrprobe machen und wir setzen uns dann mit den Leitern zusammen und diskutieren das solidarisch. Und wir tragen dann zusammen was wir dazu meinen.
5. I: Welche pädagogischen Ziele sollte man aus deiner Sicht mit einer Schul-Big Band anstreben?
6. BP1: Das gemeinsame Musizieren ganz allgemein gesehen ist ja eine Sache, die SEHR, SEHR vielfältige pädagogische Ziele erfüllen kann. Das gilt natürlich auch für die Big Band-Arbeit. Also es sind in hohem Maße Sozialkompetenzen in allen möglichen Schattierungen. Es sind aber auch für das musikalische Weiterkommen oder Entwicklung im engeren Sinne viele Sachen, die damit zusammenhängen, dass man sich mit anderen einigen muss über bestimmte musikalische Parameter und Gestaltungsmittel. Und dieses Ausführen-Müssen von ganz konkreten Festlegungen, die vom Leiter, von den Noten und der musikalisch, stilistischen Üblichkeit hervorgerufen werden, das ist für die Fähigkeit und die Ausbildung Musik zu machen extrem wirkungsvoll. Im Jazz haben wir das große

Problem, dass es einen Spagat gibt. Auf der einen Seite durch das präzise Ausführen von bestimmten Sachen, die grade in dem größerem Ensemblekontext natürlich nötig sind, um eine geschlossene musikalische Wirkung zu erzielen. Auf der anderen Seite sehr individuelle, sehr emotionale, sehr (...) unkontrollierte Spielweise beim Improvisieren. Und das ist beides in der Big Band da und die Spannung, die zwischen dem beiden existiert, auf der einen Seite volle Kontrolle und auf der anderen Seite volles Loslassen der Kontrolle, ist natürlich ein großes Problem auf der einen Seite aber auch ein unheimlich spannendes Element in der ganzen Arbeit.

7. I: Da sind wir ja schon ganz nah dran. Nicht nur an den pädagogischen Zielen, aber das kann man sicherlich auch nicht ganz trennscharf sagen. Welche musikalischen Ziele sind denn aus deiner Sicht erstrebenswert für eine Schüler- Big Band?
8. BP1: Ja also ich denke, dass selbst eine Schüler-Big Band, die, ich sag es mal ein bisschen extrem vielleicht sogar, die ab dem zehnten Lebensjahr startet, dass selbst so eine Band WESENTLICHE Elemente, die mit der Jazz Stilik im WEITESTEN Sinne zusammen hängt, also nicht nur Jazz oder Swing, sondern Jazz im weitesten Sinne. Das geht über die ganzen Latinamerikanischen Sachen, Funk und rockige Sachen, also wirklich das gesamte Afroamerikanische Spektrum. Und da können die schon wesentliche Elemente ausführen. Man muss halt gucken, dass die Stücke, die man dafür auswählt, vom Schwierigkeitsgrad her so sind, dass sie die instrumentaltechnisch bewältigen können und von der musikalischen Ebene her, das sind ja zwei verschiedene Ebenen, die instrumentaltechnisch schwierige und die musikalisch schwierige Ebene, das die musikalische Ebene auch beherrschbar ist. Und dann können Anfängerbands, wenn sie gut geleitet werden, können die richtig grooven. Das ist also die rhythmische Seite und die können auch die Klänge herstellen, also das was mit Intonation von Klangfarben mit mischen von Lautstärken und solchen Sachen zusammenhängt und sie können auch eine Präsentation herstellen, die die Leute richtig an der Gurgel packt. Also eine publikumswirksame Präsentation und das mit einfachsten, musikalischen Mitteln. Und das ist gerade mit einer Big Band besonders gut möglich, weil durch das Zusammenwirken von vielen eine sehr imposante Klanglichkeit und Dramaturgie entsteht, die bei kleinen Ensembles weitaus schwieriger herzustellen ist, das sie immer anhängig ist von der Leistungsfähigkeit des Einzelnen.
9. I: Super. Wir springen jetzt mal ein wenig in der Thematik, vielleicht einmal konkret mit dem Blick auf die Schulsituation. Da kann es ja häufig mal zu der Situation kommen, dass Instrumente in einem Jahrgang fehlen. Gibt es da Strategien, wie man damit umgehen kann?
10. BP1: Ja, na klar. Also es gibt zum Beispiel spezielle Arrangements, die darauf ausgelegt sind, dass sie mit unterschiedlichen Besetzungsstärken gespielt werden können. Das sind so genannte Konvertibles, die mit einer minimal Besetzung operieren, die nicht unterschritten werden sollte, damit eine bestimmte, klangliche Ebene und die Darstellung aller Instrumentenparts möglich ist. Die aber eben erweitert werden kann bis zu einer maximal Besetzung, wie es halt vorgesehen wird. Das ist eine Möglichkeit. Die zweite Möglichkeit ist, dass man Stimmen, die in unterbesetzten Sätzen wichtig sind, auf andere Instrumente überträgt. Dabei muss man selber aktiv werden. Man muss etwas umtransponieren, eine Note schreiben für eine andere Instrumentalistin oder Instrumentalisten. Das ist

eine weitere Möglichkeit. Ich würde sagen, dass die Vollständigkeit der Besetzung nicht das wichtigste Kriterium ist. Das wichtigste Kriterium ist, dass die Band spielt. Und selbst, wenn das nicht ganz optimal klingt, weil eine Stimme fehlt, dann ist das immer noch besser, als wenn man nicht spielt. Also da würde ich keinen Perfektionismus an den Tag legen, was die Besetzung angeht. Ich würde einen Perfektionismus an den Tag legen, was die AUSFÜHRUNG angeht! Das ist viel wichtiger. Ob das komplett klingt oder nicht, kann das Publikum in dem Augenblick sowieso nicht entscheiden. Das könnte es entscheiden, wenn es den direkten eins zu eins Vergleich zur vollständigen Besetzung hätte.

11. I: Vielleicht/ Du sagtest ja grade, man könne Instrumente ersetzen oder uminstrumentieren. Vielleicht gehen wir einfach mal durch die Sätze durch, welche Möglichkeiten es da gibt. Was gibt es zum Beispiel bei den Posaunen. Da habe ich gehört, dass das gelegentlich etwas kritisch ist. Mit was könnte man das auf-füllen?
12. BP1: Also was SEHR, SEHR gut klingt ist, das einfach mit einem Cello aufzufül-len. Da gibt es auch gar keine Probleme mit Noten. Man muss also keine zusätz-liche Arbeit verausgaben. Man setzt die einfach hin und lässt sie spielen. Wenn dann sich jemand am Cello ein bisschen reinschafft und Lust hat sich ein E-Cello zu besorgen, ist das natürlich perfekt. Dann kann man auch die Lautstärke genau anpassen. Das akustische Cello ist ein bisschen knapp in der Lautstärke, aber trotzdem klingt das natürlich viel besser, wenn das Cello da ist, als wenn es NICHT da ist. Ich würde es allerdings, wenn es kein E-Cello ist, in die erste Po-saune setzen, weil es dann etwas knapp sein könnte, was die Lautstärken angeht.
13. I: Welche Möglichkeiten gibt es im Saxophonsatz?
14. BP1: Im Saxophonsatz kann man wunderbar mit Klarinetten arbeiten, wenn man in den oberen Bereich des Satzes geht. Also im tieferen Bereich kommen die Kla-rinetten zwar hin, aber da sind sie nicht laut genug. Ganz unten kommen sie na-türlich nicht hin, aber 2. Alto oder manchmal sogar 1. Tenor könnten sie zur Not sogar ersetzen. Da sind sie was die Lautstärke angeht aber im unteren Register. Man kann natürlich auch alle möglichen Sachen nehmen, wie Horn, das wäre dann aber ein Blechblasinstrument, aber ich bin da eher unkonventionell. Also mir ist es wichtiger, dass die Stimme besetzt ist, als das sie nicht besetzt ist. Man kann Fagott nehmen, da gibt es alle Möglichkeiten. Was wunderbar klingt, aller-dings meistens nie in Erwägung gezogen wird, ist, dass man eine Gitarre natür-lich nehmen kann. Eine Gitarre ist ein Instrument, das einzelne Stimmen auch im Satzkontext spielen kann. Das mischt sich auch. Das einzige Problem ist, dass man einen guten Soundcheck machen muss und mit den Leuten in Kontakt sein muss. Am besten ist, wenn sie ein Volumen Pedal haben, damit die Lautstärken immer anpassbar sind. Weil, das ist bei Gitarre das allergrößte Problem. Das die Lautstärke entweder zu leise, oder zu laut ist. Also richtig ist es eigentlich NIE. Und deshalb muss man da eine kommunikative Situation aufbauen. Aber klingen tut das fantastisch.
15. I: Im Trompetensatz, wie schaut das da aus?
16. BP1: Also im Trompetensatz kann man wunderbar die Klarinetten dazu nehmen. Das ist vor allem bei den Anfängern eine sehr wichtige Option, die man im Kopf haben sollte. Trompeter können ja im jungen Alter noch nicht so hoch spielen.

Die Lippenkraft ist noch nicht so weit entwickelt und da muss man sehr aufpassen, was die Ausdauer angeht, also das geht sehr schnell von einem Stück zum andern. Auch von noch spielbar zu Null und dann sind die Klarinetten da natürlich lang nicht so empfindlich und die können auch sehr viel früher hoch spielen, in der oberen Lage in der Clarinlage und da hat die Klarinette auch eine Menge Power oben. Also wenn man ein Stück hat, was zu hoch ist für die eigene Besetzung, man hat aber einen strongen, jungen Klarinettenisten oder Klarinettenistin, dann kann man das prima machen, weil die Klarinette oben deutlich Power hat und so ein Satz dann auch ordentlich Speed geben kann. Das ist ja historisch eine Sache, die absolut nahe liegt. Deshalb verstehe ich nicht, dass das nicht gemacht wird. Es waren eigentlich die Holztrumpeten, die für die normalen Bürger da waren. Deshalb hießen die früher auch Clarine, also ähnlich wie Klarinette. Also ein wenig flapsig ausgedrückt der historische Bezug, der hat aber auch eine klangliche Ebene, die dahinter liegt. Deshalb ist das eine SEHR, SEHR gute Möglichkeit.

17. I: Ich kann mir vorstellen in der Rhythmusgruppe gibt es hin und wieder Probleme, einen Bassisten zu finden. Also mit Gitarre und Klavier kann man sich ja sicherlich arrangieren, da die Akkorde auch von den Bläsern gespielt werden. Aber Bass und Schlagzeug sind ja die Basis einer Band. Gibt es da irgendwelche Möglichkeiten?
18. BP1: Ja also, man kann natürlich schauen, dass man den Bass mit einem Keyboard ersetzt. Da gibt es ja soundmäßig alle möglichen Sachen, die mittlerweile auch nicht mehr SO schlecht sind. Also da muss man halt ein bisschen herum experimentieren, dass man da einen Keyboardsound findet, der unter guten Druck hat und auch ein bisschen Attack hat. Das ist überhaupt gar keine Problematik mehr. Das ist übrigens auch eine Sache, die man in allem möglichen anderen Sätzen machen kann. Schön ist das nicht! Aber unter den Integrationsaspekten, also das man möglichst viele Leute in die Band integriert, die dann auch mitspielen und Spaß haben, kann man eigentlich in alle Sätzen alles auffüllen mit Keyboards. Das Problem ist wie bei der Gitarre die Lautstärkenanpassung. Das ist natürlich ein Riesenproblem, aber im Prinzip geht das. Ob das jetzt Puristen befriedigt. Und beim Bass kann man natürlich zur Not auch mal, wenn der Bass mal fehlt, dem Klavier sagen „Mach mal stronge linke Hand und spiel mal ein bisschen den Bass in der linken Hand!“, vielleicht den Bass dann auch eine Oktave tiefer als in den Klaviernoten.
19. I: Wenn es Doppelbesetzungen gibt, wie kann man aus deiner Sicht damit umgehen? Es gibt ja die Puristen, die sagen, alles nur in einzelner Ausführung? Wie kann man damit umgehen?
20. BP1: Also das Problem mit den Verdoppelungen ist natürlich, dass die Klang-Balance dann natürlich futsch geht und die Intonation auch sehr viel schwieriger wird. Die ganze Musik ist ja nicht chorisches konzipiert und deswegen sind Verdoppelungen hochproblematisch, was den Klang angeht. Wenn man das berücksichtigt und das nicht forciert und nicht sagt „Es ist ja egal, ich kann da ja jede Saxophonstimme dreifach besetzen, das ist völlig egal.“ Wenn man das nicht forciert, dann gibt es natürlich Situationen, wo man aus Motivationsgründen oder vielleicht auch aus Gründen der Entwicklung Leute vielleicht schon mit in die Band hinein nimmt, um sie schon mitlaufen zu lassen und sie schon daran zu gewöhnen und das dann auch zu Doppelbesetzungen führt, die dann bei Konzer-

ten natürlich auch spielen müssen, damit das nicht nur so pseudo ist. Also Tendenz, würde ich sagen "Versuchen zu vermeiden!" Allerdings kann man dann ja auch überlegen, ob man so ein Konzept fährt, dass man STÜCKEWEISE die Besetzung ändert, sodass die Leute vielleicht nicht alle Stücke spielen, aber man dann vielleicht so eine Halbe-Halbe-Situation hinbekommt. Wenn ein Platz doppelt besetzt ist, dass die eine Hälfte der eine spielt, oder auch von Stück zu Stück wechseln. Je nachdem, welches Stück grade besonders gut von jemanden gespielt wird. Dann ist das eine Möglichkeit/ Generell würde ich die Wertigkeit der solistischen Besetzung nicht so hoch hängen und eher die Motivation in einer Schülersituation hoch hängen und sagen "Dann besetz ich halt doppelt und dann ist das nicht so schön und dann müssen die beiden eben besonders gut intonieren und müssen auch leiser spielen." NATÜRLICH leidet der Klang darunter, weil das nicht steuerbar ist. Also, DAS IST NICHT OPTIMAL STEUERBAR. Aber es ist immer die Frage, wie man die Prioritäten setzt. Und da ist für mich die TEILHABE und die Möglichkeit diese Teilhabe anbieten zu können, ist mir wichtiger als die puristische Klanglichkeit.

21. I: Die nächste Frage schließt schon ein bisschen daran an. Wie kann man mit der Heterogenität der Schüler umgehen. Es gibt ja immer mal wieder Schüler, die besser sind als andere Schüler.
22. BP1: Also diese Situation, wenn man bessere Leute hat, ist eigentlich gar nicht so schlecht. Weil man für bestimmte Rollen innerhalb des Big Band-Systems auch starke Leute braucht. Also das Big Band-System ist ja ein Selbststeuerungssystem, eigentlich in weiten Bereichen. Die Satzspitzen, also die Spieler der ersten Stimmen 1. Alt Sax, 1. Posaune, 1. Trompete, haben Steuerungsfunktionen, weil sie durch ihre Art, wie sie eine Figur ausführen oder eine bestimmte Stimme spielen, das Kriterium setzen für die Anderen, die mit ihnen zusammen spielen müssen. Und beim Tutti ist es ganz klar, dass die 1. Trompete das Kriterium für die ganze Band setzt. Also so, wie da die Feinheiten der Artikulation, des Timings und der Phrasierung und der Bögen sind, auch des Atmens beispielsweise, das setzt ganz klar zu betrachtende Steine in den Strom. Also da müssen sich die Anderen nach richten. Und wenn man da starke Leute hat, ist die ganz Band natürlich sehr viel besser. Weil die Anderen dann ein verlässliches Kriterium haben. Also diese Fähigkeit, eine Stimme zu spielen und sie beim nächsten Mal genauso wieder zu spielen und beim dritten Mal genauso wieder zu spielen und nicht jedes Mal anders zu spielen, ist eine Fähigkeit, die sich natürlich erst mit der Zeit entwickelt, die aber extrem wichtig ist. Und das ist ein Kennzeichen für stärkere Leute oder erfahrenere Leute. Diese Heterogenität ist eigentlich eine natürliche Sache. Das ist ja ganz normal, dass das so ist. Und das ist ja grade das, was in einer Big Band unheimlich gut LERNBAR ist, dass man sich anpasst und die Heterogenität mit der Zeit verschwindet. Das hängt natürlich auch sehr stark davon ab, dass die Leitungspersonen hörtechnisch so offene Ohren hat, dass sie sowas bemerkt und dann GANZ GEZIELT natürlich auch Input gibt und sagt „Hört mal, ich möchte das gerne SO haben und spielt doch mal so!“ Und dann auch ganz gezielt sagen kann „Der Ton muss länger, der Ton muss kürzer, der Ton muss mit Akzent gespielt werden.“ Und dann eben auch Beispiele geben kann und mit einer freundlichen Penetranz und Hartnäckigkeit daran arbeitet. Und ich finde, dass in diesem Punkt viele Leiter viel zu schnell aufgeben und sagen „Das sind ja Anfänger. Von denen können wir das nicht verlangen.“ Und das sehe ich nicht so. Man kann auch von Anfängern eine Ausführung fordern. Das heißt ja nicht, dass die Anforderungen einer Rundfunk-Big Band sein müssen. Aber man kann einen

Weg beschreiten. Und wenn man das freundlich und unterstützend macht, dann ist das eigentlich eine Wertschätzung der Anfänger. Ich will, dass man mit ihnen so gut arbeitet wie es nur irgendwie geht. Das ist nicht eine ÜBERFORDERUNG, das ist eine FÖRDERUNG. Die Frage ist nur wie man das pädagogisch rüber bringt. Wenn man sich vorne hinstellt und sagt „Spiel das mal BESSER!“, dann ist das natürlich Blödsinn. Aber wenn man wirklich durch Vor- und Nachspielen die Möglichkeit schafft, dass sie diese Lernprozesse in einem angemessenen Zeitraum machen können, dann wird man merken, wie so eine Band wahnsinnig besser werden kann. Und eben auch richtig swingen kann und richtig gut klingen kann, obwohl es eine elfjährige Band ist. Mit Elfjährigen. Ich weiß, dass das viel Arbeit ist, dass es aber eben möglich ist und das es für die Kids einen unglaublichen Sache ist, wenn sie so eine Förderung bekommen. Und sie haben auch den LEISTUNGSWILLEN. Alle diese jungen Menschen haben einen unglaublichen Leistungswillen. Man muss ihn nur kitzeln. Man muss ihn nur PACKEN. Das ist jetzt nur eine Frage des pädagogischen Herangehens. Das man dann nicht sagt: "Das habt ihr schon wieder schlecht gespielt." Oder irgendwelche demotivierende Sprüche. Und wenn man das beachtet kann man die Anforderungen was die Präzision angeht auf dem Level, das grade für das Stück nötig ist, kann man das deutlich nach oben schieben.

23. I: Gibt es einen Ablauf für eine typische Probe, den du empfehlen kannst?
24. BP1: Naja, also ich denke, das ist sehr variabel. Aber man sollte vielleicht ein kleines bisschen überlegen, dass man als erstes Stück ein Stück wählt, das nicht in die Extreme der Anstrengungen und Kondition geht, sodass man sich erst einmal ein bisschen warmspielen kann. Und vielleicht auch nicht das komplexeste Stück, was das Zusammenspiel angeht, sodass man erst einmal orientieren kann. Wenn die Leute reinkommen, ist es doch immer wieder eine neue Situation. Sie kommen vielleicht vom Fußballspielen, aus der Mathestunde oder sonst was und da muss man die ganze Aufmerksamkeit erst einmal fokussieren und diese Hörmuscheln ausfahren, dass man bestimmte Kommunikationszusammenhänge, die ja hörtechnische Grundlagen haben, dass man die erst einmal aufbaut. Man muss dann wieder einschalten "Ach so ich muss ja auf das Schlagzeug hören. Ach so ich muss ja beim Intonieren auf den Bass hören oder ich muss ja auch meinen Leadspieler hören." Das muss mal erst einmal wieder etablieren. Deshalb einfachere Stücke! Vielleicht auch grade etwas, was man schon öfters gespielt hat, sodass man auf Erinnerung bauen kann. Und Pausen sind wichtig. Nicht nur in der Musik, sondern auch für die Lippen. (...) Typische Aufbauten von Proben können meiner Meinung nach unterschiedlich sein. Ich würde da nicht Regeln setzen „So muss das sein.“, weil es einfach zu unterschiedlich sein kann. Was mir aber wichtig ist, ist dass man als Leiter sich in jeder Probe Situationen gönnt, wo man wirklich in die Details geht. Wo man wirklich an den Sachen SELBST arbeitet und nicht nur so durchspielt. Und das ist jetzt die Frage nach der Dramaturgie auf einen Auftritt hin. Ich muss natürlich ab einem bestimmt Punkt sagen „Das ist jetzt erreicht mit der Band. Mehr kann ich jetzt nicht erreichen.“ Und nicht in der letzten Probe die Leute noch rundmachen. Dann muss irgendwann der Punkt auch kommen, wo man es spielt! Wo man es laufen lässt! Wo man sagt „Jetzt ist der Zusammenhang des Spielens selbst mit kleinen Fehlern wichtiger/ Das der Zusammenhang und der Bogen da ist, als das das Detail da ist.“ Da hoffe ich, dass es deutlich ist, dass es nicht ein WIDERSPRECHEN ist. Ich habe ja vorher MASSIV dafür plädiert, die Details tatsächlich den jungen Leuten zu gönnen in der verfeinerten Ausführung. Aber da muss man irgendwann auch umschalten

- und sagen „Jetzt geht es auf einen Auftritt.“ Und beim Auftritt ist das SPIELEN wichtig.
25. I: Super. Wie gehst Du denn beim Einstudieren einen neuen Stückes vor? Das ist ja sicherlich immer abhängig vom Stück, aber trotzdem gibt es ja sicherlich einen Rahmen, wie man an Dinge herangeht.
26. BP1: Also das Allerwichtigste für ein neues Stück ist, dass klar ist, wie der Groove funktioniert. Wenn DAS nicht klar ist, dann kann man das ganze Stück vergessen. Also dann gibt es KEINE CHANCE, das Stück zu begreifen. Und dann muss man einfach sehen, dass man für das, was die einzelnen Sätze spielen müssen, sozusagen die Idee, wie diese Sache in den Groove passt, irgendwie rüber bringt. Und da gibt es natürlich Passagen, die nicht von Blatt gespielt werden können. Da wird es typische Fehler geben. Da wird es auch Sachen geben, wo man sagt „Jetzt nehmt das mal mit nach Haus und übt das mal!“ Wichtig ist, dass man die Geschwindigkeit nicht zu hoch ansetzt. Lieber erst einmal langsam. Das kommt darauf an, wenn Sachen vielleicht besonders schwer sind, dann ist es vielleicht auch eine Idee, dass man eine Vorübung konzipiert, dass man das Problem vielleicht rausgreift. Und vielleicht eine mündlich vorgetragene Figur oder vielleicht eine kleine Übung auf einen Blatt als Vorübung bringt, um in das Problem überhaupt einzuführen. Aber das hängt wirklich sehr stark vom Stück ab. Und ich würde, ja wie soll ich sagen/ (...) Ja, ich würd ein Stück vielleicht nicht mit einer unerfahrenen Band von Anfang bis Ende durchknallen und sagen „Jetzt spielt ihr das gefälligst mal!“ Das kann man mit erfahreneren Bands machen. Dass man ein Stück mal mit allen Fehlern durchspielt. Aber mit den Anfängern nicht ein Stück durchknallen, sondern eher gucken, dass man viele Teile zusammensetzt. Und man muss in einer Probe auch nicht das ganze Stück durchbringen. Also diese Durchspielsachen (...) werden immer überbewertet. Also ich finde man kann in einer Probe auch die ersten acht Takte eines Stückes machen und sagen „Super, jetzt haben wir die ersten acht Takte geschafft, super.“ Und dann spielt man ein anderes Stück und arbeitet da vielleicht weiter. Was man schon erarbeitet hat, wo man vielleicht mehr Spaß haben kann beim Spielen und nicht mehr so sehr an den Details arbeiten muss. Oder vielleicht nur WENIGE Details und diese Details dann schon in den Ablauf einbauen kann. Und dann in der nächsten Probe bei den acht Takten weiter machen. Es ist auch nicht wichtig, dass man bei einem Stück immer bei Takt eins anfängt. Das kommt immer darauf an, wie das Stück aufgebaut ist. Warum soll man nicht irgendwo mitten im Stück anfangen, wenn das ein Möglichkeit ist die ganze Band zu beschäftigen und die Idee des Stückes zu zeigen. Wenn da eine lange Einleitung ist und da spielen eine Posaune, eine Trompete und ein Saxophon stundenlang das Thema und die anderen sitzen rum und gucken dumm, warum sollte man diesen langen Anfangsteil denn als erstes proben, wenn die anderen nur herum sitzen? Also da lieber alle dabei haben und das Ganze auch beschäftigungstechnisch sinnvoll aufbauen.
27. I: Die nächste Frage ist natürlich auch wieder stückspezifisch, aber trotzdem gibt es hier vielleicht auch immer wiederkehrende Methoden, die man auch nutzen kann. Mit welchen Methoden übst du spieltechnisch besonders schwierige Stellen ein?
28. BP1: Also das ALLERWICHTIGSTE ist die Geschwindigkeit herunter nehmen. Das ist das ALLER-, ALLERWICHTIGSTE. Weil das wird meistens vergessen

und dann wird alles viel zu schnell geübt. Und dann ist einfach die Beherrschungsmöglichkeit für bestimmte, technische Probleme, ist dann natürlich entsprechend vermindert. Das ist das Allerwichtigste. Das Zweite ist, dass man die unterschiedlichen Probleme trennt. Also ich würde zu allererst die rhythmische Seite trainieren und die kann man zum Beispiel auch wunderbar trainieren ohne Instrument. Da hat man natürlich die ganzen instrumententechnischen Probleme nicht und hat nur das rhythmische Problem, was schon schwierig genug ist. So und mit der Stimme, also mit dem Sprechvorgang ist jeder Mensch eigentlich am dichtesten vertraut, weil das im Alltag so verfeinert ist, durch Sprache verwendet/ Dass also/ Dass ein Zugang sehr, sehr DIREKT möglich ist. Wenn man das über das Instrument macht, dann ist das sehr viel weiter weg von einem selber. Also da die rhythmische Ebene zuerst machen. Und dann (...), je nachdem welche Instrumente das sind, halt schauen, wenn das schwierige Intervalle sind zum Beispiel, was muss ich greifen. Beim Saxophon ist zum Beispiel einfach ohne Reinblasen, einfach nur Greifen in Time oder ganz langsam möglich. Bei den Posaunen muss man auch die Züge klären. Also das ist natürlich schwierig. Aber das kann man auch langsam machen ohne zu spielen. Dann hat man gar nicht das Problem, dass man in den falschen Naturton wandert, weil man ja mit dem gleichen Zug oder bei den Trompeten mit dem gleichen Griff verschiedene Töne spielen kann. Man muss aber den richtigen Zug treffen und die Finger richtig drücken und das kann man erst einmal üben, ohne dass etwas erklingt. Und dann muss man manchmal bei bestimmten Stellen, wenn da zum Beispiel der falsche Naturton erwischt wird bei den Blechbläsern, muss man das rausgreifen und den Klang aufbauen und sagen „Das war zu tief“, einen Ton höher und bis man das alles so eingeregelt hat/ Klingen lassen abbrechen. (...) Noch einmal spielen lassen, speichern, noch mal abbrechen. (...) Noch mal klingen lassen, speichern. Und dann ist das eine Sache, die tatsächlich abrufbar ist. Das ist wie, wenn der Körper und der Geist eine Erinnerungsfähigkeit hat, sodass er so einen Klang, den man eingespeichert hat, wieder aufrufen kann und zwar in der Zeit. Da muss man einfach mit Geduld rangehen und gucken, dass man solche Passagen hinkriegt. Ich komme noch einmal auf die rhythmische und artikulatorische Sache. Also Rhythmus und Artikulation sind sehr eng miteinander verbunden und es wird in den Arrangements oft die Artikulation nicht ausführlich genug dargestellt. Das muss man dann oft mit einem Bleistift noch ergänzen. Und das ist das Allerwichtigste. Und das kann man auch alles ohne Instrument machen. Das kann man alles sprechen. Und wenn da eine klare Vorstellung schon da ist, die muss vor allem Gefühlsmäßig da sein. Also VOR- UND NACHMACHEN ist das Prinzip. Das man auf etwas hinweist, was in den Noten steht, ist ja ganz schön, aber es nützt nichts, wenn man dann sagt "Ja aber das steht doch da! MACH das doch mal!" Das ist nicht das Problem. Das Problem ist, dass die unerfahrenen Leute das nicht von den Noten abkriegen. Der Transfer vom Blick auf die schwarzen Kullern und das Ausführen, dieser Transfer ist natürlich noch nicht so schnell. Und der geht natürlich, wenn ich das einmal vorspreche. Oder ZWEIMAL oder DREIMAL vorspreche und dann sage „Das war noch nicht richtig, der ist noch zu lang, der ist zu kurz.“ Dann geht das sehr schnell. Und wenn das einmal gelöst ist, also die Sache mit dem rhythmischen und dem artikulatorischen, dann sind die technischen Schwierigkeiten, dass irgendein Ton nicht anpricht oder sowas, das ist meistens nur noch halb so schwer.

29. I: Okay. Du hast jetzt schon ganz häufig die rhythmische Ebene angesprochen durch Sprechen. Gibt es da ein Konzept, das Du verfolgst? Oder sprichst Du auf willkürlichen Silben? Da gibt es ja sicherlich auch verschiedene Herangehenswei-

sen. Wie sieht das bei Dir aus?

30. BP1: Ja. Also im Jazz gibt es ja diese Scat-Tradition, was eine ganz wunderbare Sache ist. Das man Fantasielilben nimmt und sinnlose Texte, mit Silben aneinander reimt, die überhaupt keinen Sinn ergeben, das nimmt man natürlich sehr häufig im Jazzkontext, um solche Sachen auszudrücken, ist aber ein Riesenproblem, weil man diese Silben alle nicht in ein Instrument hereinsprechen kann. Und in ein Instrument hereinsprechen kann man eigentlich nur dental, mit einem nicht vorhandenen Vokal. Das ist also zwischen a, e und ö und ü (...) So ein Mittel Ding so ein oä. Und wenn man das mit der Zungenbewegung, die man in den meisten Blasinstrumenten verwendet, nämlich mit einem weichen D verbindet, dann hat man eigentlich die IDEALE Ausdrucksweise. Und mehr kann man im Instrument AUCH NICHT machen. Also kann man auch beim Sprechen-Üben auch nicht hereinbringen. Und damit hat man eine VEREINFACHUNG dieser Ebene und eine DIREKTE ÜBERTRAGBARKEIT auf das Instrument. Also das ist einfach Blödsinn, da von schudeldudeldieldudap zu sprechen, was man in kein Instrument hineinsprechen kann. Dann kannst du auch dödndödndödndödöt sagen. Das ist eine Sache, da bin ich natürlich auch nicht von Anfang an drauf gekommen. Das ist eine Sache der Entwicklung. Wenn man dann etwas vorspricht und merkt, die haben riesen Probleme schabeldidubendidap nachzusprechen, weil die Silbenfolge schon so schwer ist, dann lenkt man ja eigentlich von dem eigentlichen Problem ab. Dann ist es besser, wenn man sich auf das eigentliche Problem konzentriert und die anderen Ebenen so einfach wie möglich gestaltet. Und ich bin dann vor einiger Zeit auf die Silbenkonstellation mit Döö und Döt gekommen und mehr braucht man auch nicht!
31. I: Wir haben ja jetzt schon spieltechnische schwere Stellen angesprochen, in Arrissen waren musikalische Aspekte auch schon dabei und trotzdem gibt es ja immer wieder Stellen, die aus musikalischer Sicht besonders schwer sind für eine Band zu spielen. Gibt es da Herangehensweisen, die du besonders häufig verwendest?
32. BP1: Ja, ich finde es ganz wichtig, dass man diese ganzen Dinge auf die schlichsten Parameter reduziert. Es gibt nicht sehr viele Parameter, die man in der Musik ausführen kann. Es ist entweder früh- spät, lang- kurz, laut-leise, Akzent-nicht Akzent. So, dann gibt es noch die Tonhöhe, klar (...) Intonationsfeinheiten. Mehr gibt es nicht! Was soll man sonst noch machen? Und genau DA sollten die Arbeitsschritte hingehen. Das man sagt „Der Ton ist zu früh, der Ton ist zu spät. Der ist zu kurz. Der ist zu lang. Der ist zu laut, der ist zu leise. Der hat zu viel Akzent, der hat zu wenig Akzent.“ Und wenn man das regeln kann, dann verdunstet die Schwierigkeit im nu. Dann ist man direkt an den musikalischen Elementen dran. Ich erlebe es häufig, dass Leute mit phantasievollen Sachen „Das müsst ihr mehr relaxed spielen oder da müsst ihr mehr grooven.“ Das sind alles so philosophische Ebenen. Da kann man trefflich drüber palabern. Im Endeffekt wissen die Leute ja nicht, was sie da MACHEN sollen. Wenn ich aber sage, der Ton ist ZU FRÜH, dann ist klar, der muss später gespielt werden. Das ist schwer genug! Aber einfach „RELAXTER spielen oder das muss MEHR RELAXED“, oder sonst irgendwelchen Bla-Bla. Das ist so schwer auszuführen und man weiß eigentlich NIE, was damit gemeint ist.
33. [Unterbrechung aufgrund einer Lehrveranstaltung]

34. I: Nun wird es ja immer mal die Situation geben, dass einzelne Schüler eine Stelle nicht spielen können. Wie gehst Du denn mit der Situation um?
35. BP1: Also als erstes würde ich immer nicht so gerne so schnell aufgeben. Also so ein VERTRAUEN zu demonstrieren, dass, wenn die das ÜBEN und wenn sie sich drum KÜMMERN, dass die das dann schon irgendwann HINBEKOMMEN werden. Ich glaube, so ein Vertrauen ist wichtig von der Lehrperson aus. Das man also seinen anvertrauten Leute so eine ZUVERSICHT mitgibt. Man muss sich darum kümmern, (...) und dann werden bestimmte Sachen auch machbar. Das muss natürlich verbunden sein damit, dass man ÜBE-TIPPS gibt. Also es heißt, es muss schon eine VERTRAUTHEIT da sein „Wie kriegt man sowas wirklich geregelt?“ Also wenn ich selber KEIN INSTRUMENT spielen kann und nicht weiß, wie ich das regeln kann, habe ich natürlich GANZ SCHLECHTE KARTEN, jemanden da zu unterstützen. Das wäre das Erste. Wenn man dann sagen muss, das ist für das Level schlicht und ergreifend nicht in den nächsten zwei, drei Monaten regelbar ist, dann muss man halt einfach sagen „Na dann eben nicht!“ Also das ist eine Sache der Abschätzung. Man kann natürlich auch versuchen, das erfordert allerdings kompositorische und arrangementtechnische Fähigkeiten, man kann versuchen, die Figur zu entschärfen. Also da irgendetwas zu schreiben, was man an die Stelle setzt, vielleicht in den Noten vorsichtig was drüber legt oder das Ganze in den Computer hackt/ Einfach, dass wenn die Figur effektiv zu schwer ist, dass man das rausnimmt. Man kann auch eine Passage einfach Tacet machen. Das ist überhaupt gar kein Problem! Schreibst du hin "Tacet" und dann wieder "Play", wenn es wieder losgeht.
36. I: Okay, super. Wir haben vorhin schon mehrfach über Rhythmen gesprochen. Rhythmus ist ja eines DER THEMEN in der Big Band-Musik. Jetzt gibt es noch das Swing-Feeling, womit sich Schüler besonders am Anfang häufig schwer tun. Gibt es da Methoden, wie Du Schüler an das Thema heranzuführen würdest?
37. BP1: Ja, das ist eigentlich gar nicht so schwer. Die Sache ist natürlich widerspenstig. Also Swing-Feeling ist widerspenstig, weil auch die Hörerfahrungen nicht mehr so stark ist. In Amerika ist das ganz anders. Da ist es immer noch viel präsenter. Da fällt es den Leuten auch leichter, das zu machen. Einfach, weil es präsenter ist. Also Swing-Feeling ist eine Sache, die man natürlich theoretisch erklären kann, das bringt nur gar nichts. Man muss das MACHEN! Das heißt, ich muss das kompetent vormachen. Und da ist Hartnäckigkeit einfach gefragt. Man muss jetzt unterscheiden zwischen diese ganzen Mikrotiming-Sachen, Laid-Back und Off-Beats, was weiß ich, was da/ und da ein bisschen früher und da ein bisschen später und sowas. Also diese Nano-, Mikroebene und dem Swing-Feel als Groove-Element. Als Groove-Element ist das relativ einfach. Das können die Leute auch relativ schnell einfügen. Das heißt also, dass du Viertel nimmst und die Viertel dann auf Achteltriolen unterteilt und die Und-Zählzeit dann eben auf das dritte Triolenteil kommt. Man kann das einfach Vormachen [Befragter spricht Swing-Achtel und wechselt zwischen zwei Swing-Achteln und triolischen Achteln] Das lässt sich relativ schnell etablieren. Wo das PROBLEM in der Ausführung dann natürlich kommt, ist bei Off-Beats. Wenn ich also so einen Rhythmus habe, wie [Der Befragte spricht einen Rhythmus mit Off Beats. Zwei Achte/Achtel Pause/Achtel] Dann werden immer die On-Beat-Achtel viel zu kurz gespielt und dann kippt die ganze Sache nach vorne und swingt nicht mehr. Und muss man dann einfach hartnäckig bleiben. Freundlich, BITTE UNBEDINGT FREUNDLICH, aber HARTNÄCKIG. Und zwar NICHT DIE

- BOHNE nachgeben! Das muss einfach so gemacht werden. Und dann einfach bei jeder Probe „Und jetzt noch einmal diese Figur“ [Spricht die Figur].“ Ja, aber das ist mir jetzt noch nicht genug! Ich möchte den noch ein bisschen länger haben!“ Und dann nochmal. Und da einfach hartnäckig bleiben und dann können auch Bands mit Elfjährigen, können das ausführen.
38. I: Ist das dann exemplarische Arbeit? Das wäre für ein ganzes Stück ja sicherlich zu viel.
39. BP1: Das ist immer punktuell und exemplarisch. Und wenn es dann beim Spielen auffällt, dass es an einer Stelle schlecht ist, SOFORT eingreifen! Nicht lange fackeln! SOFORT ändern! Und dann wird das irgendwann so präsent, dass man da einen Wachstumsprozess beobachten kann, dass es immer besser wird.
40. I: Bei jungen Bands kann ich mir vorstellen, das Timing auch ein Schwierigkeit ist. [Ja klar, das ist ein Riesenproblem] Gibt es da Herangehensweisen, wie man am Timing einer Band arbeiten kann?
41. BP1: Ja, auf jeden Fall. Ich würde bei unerfahrenen Bands von Mikrotiming und Laid-Back gar nicht reden. Ich würde einfach sagen „Leute wir müssen präzise spielen. Ihr müsst erst einmal den Punkt treffen, wo der Punkt ist.“ Und das ist schon schwierig genug. Also diese ganze Sache, dass die Basie-Band zum Beispiel bei den Bläsern ein bisschen hinter dem Ridebecken spielt, kann man mit Schülern vergessen. Das ist nicht ausführbar. Da kann man FROH sein, wenn die einen Schlag mal auf den Schlag spielen. Und das ist schwer genug. Das sollte man allerdings auch fordern! Genauso, wie man mit dem [spricht Pattern] hartnäckig ist, muss man auch bei den Vierteln hartnäckig sein. [Befragter demonstriert die Viertel richtig und falsch] Das kann man auch fordern. Das kann man VORMACHEN-NACHMACHEN, Vormachen-Nachmachen und dann wird das etabliert. Das wird natürlich bei der nächsten Probe wieder am Anfang erstmal schlechter sein. Aber wenn man da mit einem freundlichen Gesicht und einem Grinsen sagt „Leute! Habe ich euch schon erklärt. Komm her, das muss ein bisschen später! Ich würde es gerne noch später haben!“ Man kann die dann anpfeifen. Aber das bringt gar nichts. Man kann es aber auch anders sagen „Ich würde es gerne ein bisschen später haben! Hört mal! So würde ich es gerne haben.“ Dann spielen die das. „Das ist mir nicht genug. Noch mehr! Noch Später! Noch Später! Nee, noch später! Jetzt ist es zu spät.“ Okay, dann haben wir den Punkt gefunden.
42. I: Super. Eine andere Sache, die in der Big Band-Musik ja auch eine Sache ist, ist die Notation. Es gibt ja sehr viele hereingeschriebene Zeichen in den Noten. Würdest Du es empfehlen, das Ganze mit den Schülern gesondert zu thematisieren? Also als theoretischen Prozess?
43. BP1: Also ich würde das thematisieren, wenn es nötig ist. Ansonsten würde ich da möglichst wenig Ballast draus machen. Wir haben den Zustand, dass Milliarden von verschiedenen Schreibweisen bestehen, die überhaupt nicht KOMPATIBEL sind und auch nicht konsistent sind. Das ist ein einziger Wildwuchs! Und da muss man einfach mit einem guten Bleistift und einem guten Radiergummi eingreifen. MIR ist es wichtig, dass die Leiter wissen, was da musikalisch nötig ist und sich trauen, eine Entscheidung zu fällen und die aber auch reinzuschreiben. Man muss also für seine Leute so eine „Middle-of-the-Road-Vorgehensweise“

durch dieses Schreibweisen-Chaos herstellen. Also ich würde empfehlen, dass das Dacherle Betonung und aber auch abgesetzten Ton, also verkürzter Ton ist. Und der Staccato-Ton eben ein UNBETONTER verkürzter Ton ist. Der mit dem Dach ist dadurch ein bisschen länger, weil er ja eine Betonung auch noch mitnehmen muss. Und der Staccato-Ton ist ein bisschen kürzer. So und das liegende Akzentzeichen ist der größte Konfliktpunkt, weil das eben immer verschieden verwendet wird. Sowohl für kurze wie auch für lange Töne, was natürlich der totale Blödsinn ist. Und da muss man manchmal dann redundant werden. Das heißt, da würde ich immer da, wo ich einen LANGEN Ton haben will, ein LÄNGENZEICHEN einfügen. Das, was im klassischen als Tenuto bezeichnet wird, ist ja im Jazz kein Tenuto, sondern ist ja ein Längenzeichen, das die Lücke zwischen den Tönen eliminiert. Und dann muss man manchmal redundant werden. Da wo es lang werden soll Längenstrich reinschreiben lassen. Und da, wo es kurz ist, Dach drauf. Fertig! Was dann manchmal in den Noten noch auftaucht, also diese liegenden Akzente, ist der totale Blödsinn. Das muss man musikalisch lösen. Da muss man mit stilistischer Kenntnis ran und nicht mit Urtextgläubigkeit. Das, was in Noten steht, ist von hervorragend bis zu Dummheit.

44. I: Beim Leiten einer Big Band stellt sich ja immer die Frage/ Es gibt verschiedene Herangehensweisen. Dirigat: Ja-Nein? Wenn ja, dann wie? Was sagst Du zum Thema Dirigat im Kontext von Big Band-Leitung.
45. BP1: Also systematisch gesehen müssen wir beim Big Band-Spielen nicht dirigieren, weil wir Vorzählen und einen Beat etablieren, der die ganze Zeit während des Stückes mega präzise definiert. Das, was im klassischen Sinne das Dirigat ist, nämlich die Zeit, also der Dirigent IST die Zeit als Person, das haben wir nicht nötig. Also das heißt systematisch bedingt brauchen wir überhaupt nicht dirigieren! Punkt. Das befreit natürlich und bietet uns Möglichkeiten, mit dem Dirigat bestimmte Sachen zu machen, die das klassische Dirigat sehr schwer machen kann. Wir können zum Beispiel, was die Musik auch erfordert, Intensivierungen auf Off-Beats legen, was das klassische Dirigat völlig aus dem Konzept bringen würde. Deswegen könnte man das Dirigat eher als eine Visualisierung von perkussions/ oder von rhythmischen Strukturen betrachten. Also das ist eine Visualisierung von WESENTLICHEN ELEMENTEN und im Probenkontext würde man wahrscheinlich noch MEHR visualisieren, weil es sehr oft dann ja auch langsamer ist, als wenn das Stück dann läuft, dann kann man sich zurückziehen, dann läuft da viel mehr automatisch. Man muss nicht alles ausvisualisieren, sonst macht man sich da vorne zum Breakdancer.
46. I: Das bedeutet, es ist eine Visualisierung von rhythmischen Elementen?
47. BP1: Ja eine Visualisierung von WESENTLICHEN rhythmischen Elementen. Also das, was wirklich nötig ist. Wenn ich einen Auftakt gebe, dann ist das wie im Klassischen. Das ist kongruent, das ist das gleiche, aber wenn ich zum Beispiel eine Figur habe wie [Der Befragte singt eine rhythmische Figur, in der die erste Zählzeit vorgezogen und betont ist. Er schlägt einen congaschlagähnlichen Schlag auf die eins uns singst dabei eine vorgezogene eins. Danach führt er die gleiche Figur aus und schlägt auf die vorgezogene eins] und ich dirigiere da ganz normal eine Eins, obwohl es eine vorgezogene Eins ist, dann ist das sowas von GEGEN die Musik, das ist GEGEN das ganze Gefühl und die Band wird auch NIEMALS zusammenspielen, wenn ich da genau auf die Eins schlage! Was ich ja korrekter Weise tun kann, was aber keinen Sinn macht.

48. I: Wir kommen langsam zum Schluss. Wir haben am Anfang/ hast Du mir deine Aufstellung gezeichnet, die Du für Schul-Big Bands auch empfehlen würdest, wenn ich das richtig verstanden habe. Gibt es da Gründe, warum genau diese Aufstellung?
49. BP1: Ja! Da gibt es ganz viele Gründe. Die wichtigsten Gründe sind die zwei Elemente „Kommunikation innerhalb der Band“ und "musikalischer Output für das Publikum.“ Ich gehe davon aus, dass diese ganzen Bands alle akustisch spielen SOLLTEN, weil das die beste Lösung ist und die meisten musikalischen Lernprozesse hervorruft und den Spielern es ermöglicht, die Musik selbst in der Hand zu haben. Und nicht sich verlassen drauf zu müssen, dass irgendwer im Hintergrund an irgendwelchen Reglern dreht und damit praktisch sämtliche Kontrolle über die musikalischen Prozesse aus der Hand zu geben. Das ist ein Prozess, der mittlerweile schon sehr weitgehend fortgeschritten ist und den finde ich eine KATASTROPHE! Also Musiker sollten die ganze musikalische Produktion in ihren Händen halten. In dem Augenblick, wo sie spielen. Und das nicht delegieren an irgendwelche Leute, die keine Ahnung haben. Und die meisten Leute, die an den Pulten stehen, haben keine Ahnung. Und deswegen ist die Aufstellung halt so konzipiert, dass sie das leisten kann. Sowohl die Kommunikation innerhalb der Band, das ist für das Spielen wichtig (...)und die Musik aber auch rüber kommt über die Bühne, ohne, dass man Mikrofone benutzen muss. Also eine akustische Möglichkeit. Und das ist halt so organisiert. Deswegen steht das Schlagzeug ganz genau in der Mitte und der Bass mit seinem Bassverstärker auch, sodass alle das hören können. Und die Posaunen sind halt hinter den Saxophonen sozusagen in den Vordergrund geholt, damit man die auch wirklich hört. In der Basie-Aufstellung sind die häufig hinter den Saxophonen verschwunden. Wenn man nicht einen hoch aufwändigen, sicherheitskritischen Aufbau mit drei Podesten hat, das hat man aber in den seltensten Fällen, das heißt die verschwinden immer im Nichts. Und das Klavier muss man halt ganz nach vorne packen.
50. I: Gibt es aus Deiner Sicht noch Herausforderungen an die Lehrkräfte beim Leiten einer Big Band, die wir bisher noch nicht besprochen haben?
51. BP1: Naja, ich würde gerne erwähnen, dass ich die Big Band-Leiter ermuntern möchte, Stücke so an die Band anzupassen, mit Head-Arrangements und eingefügten Solos und solchen Sachen, wie das im Jazz einfach typisch ist. Wenn wir irgendwie einen starken Solisten, eine starke Solistin haben und die Akkordfolge von dem Stück das hergibt, warum sollen wir dann nicht ein Extrablatt einfügen irgendwo und die Rhythmusgruppe spielt dann diesen Chorus nochmal oder man denkt sich einen Chorus aus oder man macht einen vereinfachten Chorus für eine unerfahrenen Solistin zum Beispiel, damit man einfach das, was für den Jazz wesentlich ist, nämlich Improvisation, dass man das auch ermöglicht. Also viele Big Band-Charts haben das nicht und das ist eine Schande. Da stehen dann ausnotierte Solos drin. Das kann man verstehen, weil die Leute von der Herausgeberseite gewährleisten wollen, dass das Stück spielbar ist, auch wenn keiner Ahnung hat von Solieren und dann muss das Stück ja trotzdem spielbar sein, dann steht halt irgendwas da, aber das ist natürlich eine Katastrophe. Mir ist es wichtig, dass die Leute Mut bekommen arrangementstechnisch einzugreifen. Das macht man mit Global Cuts. Also wenn man ein Notendruckprogramm hat, da kann man „global Insert“ machen und so kann man das ja auch mental machen. Man hat Papiernoten und dann kann man doch einen Cut machen und sagen

- „Bis dahin spielen wir.“ Und dann wird da halt ein Extra-blatt eingefügt. Dann bekommt das Saxophon eine Eb-Note davon und schon kann man das spielen.
52. I: Das bedeutet, von den Leitern werden dann ja fundierte Kenntnisse abverlangt.
53. BP1: Absolut! Das bedingt einfach die Notwendigkeit, um für solche Sachen Lösungsmöglichkeiten herstellen zu können. Und wenn man keine Ahnung davon hat, wie soll man das dann machen? Das ist natürlich schon schwierig! Ich muss zum Beispiel/ Wenn ich ein Big Band-Chart habe, muss ich natürlich herausfinden können, was ist der grundlegende Chorus. Na gut, wenn das ein bekannter Jazzstandard ist, da guck ich in so ein Real Book nach und dann weiß ich, wie der Chorus läuft oder ich schaue mir den Liedtext an und gucke, wo ist die Strophe zu Ende und dann bekomme ich den Chorus heraus. Also das muss man halt rauslesen können. Und dann muss man aus so einem Big Band-Chart auch eine Extrablatt-Akkordfolge heraus lesen können, wo man die ganzen Reharmonisationen weglässt. Weil die beim Improvisieren nur verwirren. Das muss man halt wissen. Ich gehe halt davon aus, dass Leute, die vor einer Big Band stehen, von der Musik AHNUNG haben sollen! Wenn ich jemanden vor eine Klasse stelle und der Chinesisch unterrichten soll, dann muss ich auch voraussetzen, dass der zu mindestens grundlegende Kenntnisse in Chinesisch hat. Und das ist bei Jazz halt auch so.
54. I: Noch ein kurzer Nachharker. Bei dem abschließenden Punkt, den Du genannt hast, ist Improvisation ja noch gefallen. Ist Improvisation etwas für dich, dass in der Gruppe als Methode einübbar ist, oder ein persönlicher Aspekt jedes einzelnen Solisten?
55. BP1: Also, das ist in der Gruppe machbar, da muss man nur sehr aufpassen, dass man die Leute intakt lässt. Also, das ist eine pädagogische Aufgabe. Also, man muss agieren, dass die Angst oder Scheu vor dieser Sache ernst genommen wird, aber ihnen/ den Leuten die das vielleicht wollen, das Zutrauen geben, dass sie das können. Und das geht über ganz verschiedene Elemente. Ein ganz wesentliches Element dabei ist, dass man die DENKVGÄNGE möglichst raushält. Oder vereinfacht. Also dass man nicht so wahnsinnig viel denken muss. Die Jazzpädagogik geht da leider einen ganz anderen Weg, für jeden Akkord eine andere Skala und dann wird es mega kompliziert. Man denkt nur noch und dann hört man, was die Leute, die nach diesen Methoden spielen, für Musik machen und das hat mit Musik nichts mehr zu tun. Das ist Mathematik. Die Figuren, die die spielen, haben keine musikalische Bedeutung mehr. Und wäre es wichtiger, dass dieser emotionale Anteil, der in Improvisation wichtig ist, im Vordergrund steht. WEIL, nicht weil ich so gefühlsduselig bin, sondern weil diese emotionale Ebene die einzige Ebene ist, die schnell genug reagieren kann. Der Anfangspunkt ist, dass man die Denkstrukturen wegschiebt und sagt „Leute, schaltet Eure Gehörsache ein und reagiert“. Wenigstens das! Wenigstens reagieren! Und das ist nämlich möglich. Und da kann man auch Leute, die nicht NIE improvisiert haben, kann man mit diesen ganz einfachen Vorgaben „Wenn es dissonant ist und es euch nicht gefällt, es ungemütlich ist, geht einfach weiter. Wenn es aber schön ist, dann könnt ihr auch mal stehen bleiben.“ So wenn man das als ganz einfache schliche Handlungsanweisung gibt, dann können ALLE improvisieren! JEDER! Und sei es noch so unerfahren. Weil alle haben in ihrer Datenbank schon einiges an Musik selbst gespielt. Kinder vielleicht noch nicht so viel, aber sie haben

schon viel Musik gehört. Das heißt die Datenbank ist eigentlich schon voll mit Referenzen. Und wenn ich diese Handlungsanweisung umsetzbar mache, das heißt, dass ich sie so einfach gestalte, dass ich sage „Spiel einfach! Es gibt keine falschen Töne! Und wenn dir etwas zu spannungsreich ist, geh einfach weiter.“ Dann kann JEDER Improvisieren. Und ich habe das mit HUNDERTEN von unerfahrenen Leuten gemacht und das geht auch in der Gruppe. Man muss sich halt das Vertrauen der Leute erwerben. Dass sie einem zutrauen, dass man sie nicht blamiert. Das heißt, das ist eine Sache des Vertrauen in der Situation und da muss man sehr, sehr feinfühlig sein, dass man wenn jemand wirklich nicht will, das auch nicht fordert.

56. I: Super. Ja ich bedanke mich ganz herzlich für dieses interessante Gespräch.

57. BP1: Gerne!

BP2

- 1 I: Du leitest ja Big Band-Leiter-Fortbildungen und bist daran beteiligt. Was hat dich dazu bewegt?
- 2 BP2: Also zunächst einmal hat mich dazu bewegt, dass ich dazu gefragt worden bin. Also ich leite Big Bands jetzt seit elf bis zwölf Jahren, habe sehr früh damit angefangen, habe sehr viel in diesen Big Band-Leiter-Fortbildungen gesessen und habe mich insofern sehr viel damit beschäftigt und freu mich sehr darüber, das auch weitergeben zu können. Weil ich glaube, das ist das Wichtigste überhaupt, dass man/ pädagogische Arbeit in der Musik ist also unwahrscheinlich wichtig, weil das am Ende darum geht, Menschen eben Musik näher zu bringen und dabei spielt Spaß und Freude und diese Anleitung dazu eine wesentliche Rolle. Und ich glaube, dass ich das ganz gut weiter geben kann und deshalb mache ich das.
- 3 I: Und welche Ziele verfolgst du bei der Leiter-Fortbildung für die Lehrkräfte?
- 4 BP2: Eigentlich genau diese. Also für mich ist das Hauptaugenmerk bei einer Big Band-Leitung letzten Endes, dass der Spaß und die Freude an der Musik in den Vordergrund gerückt wird. Und bei aller Präzision und worum es natürlich auch drum geht und Methodik, geht es am Ende vor allem darum, dass alle Leute Spaß daran haben, dabei bleiben und Blut lecken. Also, dass die alle Musik machen wollen. Und das steht bei mir definitiv im Vordergrund, das zu vermitteln.
- 5 I: Okay. Und jetzt vielleicht mit Blick direkt auf die Schulsituation. Welche pädagogischen Ziele sollte man mit einer Schüler Big Band anstreben?
- 6 BP2: Also da spielt natürlich eine Menge Weltanschauung mit rein, muss ich mal so sagen. Habe ich eigentlich grade schon fast ein bisschen beantwortet. Also ich denke, es ist in jedem Schulfach, in jedem Interessengebiet, egal, was man macht, hängt es eher daran, ob man Spaß hat oder nicht. Ob man daran Freude hat. Wenn man Freude an Mathematik hat, wenn man einen Lehrer hat, der einen da trifft in irgendeiner Form oder einen Geschichtslehrer oder irgendwie so was, dann hat man auch Spaß daran, sich damit zu beschäftigen. Und insofern spielt/ Das ist eine ganz wichtige Komponente. Mit Musik hat man natürlich dazu eine

Komponente, die die Gehirnhälften auch verbindet, links mit rechts. Die Kreativität mit dem logischen Denken. Und das ist definitiv hilfreich für eigentlich ALLES, was man überhaupt lernen kann. Insofern ist da besonders wichtig, dass man da sehr viel MACHT und mit Freude dabei ist. Und man lernt zu hören, man lernt Zusammenhänge zu erkennen, man lernt die physische Komponente von Intonation zum Beispiel und einfach die physische Komponente des Atmens, des Körperlichen überhaupt, beim Musikinstrument-Spielen. All diese Dinge sind aus meiner Sicht extrem wichtig für Jugendliche überhaupt auch zu erfahren. Und dadurch ergibt sich besseres Sozialverhalten, bessere Lernfähigkeit überhaupt, Assimilation, Transferleistungen und so weiter, solche Sachen. Die werden alle erleichtert dadurch, dass man in einem Ensemble Musik macht.

- 7 I: Und welche musikalischen Ziele kann man oder sollte man mit einer Schüler-Big Band anstreben?
- 8 PB2: Welche musikalischen Ziele. (...) Also, die Problematik ist ja grundsätzlich bei Schülerbands, Studentenbands, dass einfach die Besetzung sehr oft wechselt. Und daher auch das Niveau ganz schön schwankt. Und das ist natürlich grundsätzlich immer ein Problem. Also das Problem haben alle. Und insofern ist musikalisch/ Also meine Zielsetzung war eigentlich immer, die Schüler zu fordern und ein paar Stücke zu haben, die ein bisschen über dem Niveau liegen, die damit auch vielleicht/ Grade mit diesen Stücken auch Solisten zu fördern, zu featuren, auch mal Leute zu featuren, die eigentlich schon ein bisschen weiter sind/ Genau, also so etwas ist auf jeden Fall auch immer eine gute Idee auch. Und ansonsten, wie gesagt, gerne so ein kleines bisschen über dem Niveau so ein paar Sachen zu haben, damit die Blut lecken können und die denken „Das können wir schaffen!“ Aber das muss natürlich auch verbunden sein mit genau diesem „DAS SCHAFFEN WIR! DAS KÖNNEN WIR MACHEN. Das Stück können wir auch spielen!“ Und dann lecken die auch Blut automatisch. Während man auch natürlich ein paar leichte Sachen mit im Programm haben sollte. Auf jeden Fall wo man auch noch/ Ja, also wo Details natürlich auch noch ausgearbeitet werden sollten. Die Details sind überhaupt GANZ wichtig, dass man da viel mit arbeitet. Und das man ein spielfähiges Programm hat, was auch irgendwie locker von der Hand geht, gespickt mit so ein paar Schmankerln.
- 9 I: Ja, gut. Jetzt vielleicht mal ein bisschen in den praktischen Bereich. Was natürlich besonders bei Schüler-Big Bands interessant ist. Es kann immer mal vorkommen, dass in einem Jahrgang einzelne Instrumente fehlen für eine Big Band. Wie kann man damit umgehen im Kontext der Big Band-Arbeit.
- 10 BP2: Also wie kann man damit umgehen. Also es gibt da natürlich verschiedene Konzepte. Also ich habe es auch erlebt, dass da einfach jemand eingekauft wurde, da jede Woche zu sitzen. Davon halt ich persönlich relativ nicht so viel, weil das den Lerneffekt/ Ja, das stimmt nicht. Den Lerneffekt unterstützt es schon an sich, wenn du einen Profi auf einmal neben dir sitzen hast, aber es ist natürlich teuer und meistens nicht praktikabel. An sich ist es natürlich schön, je vollständiger, desto besser. Auf jeden Fall sollten die ersten Stimmen irgendwie besetzt sein, wenn das IRGENDWIE möglich ist. Wenn man keine Trompeten hat, mit Sopran-Saxophon vielleicht, solche Sachen. Wenn man keine Posaunen hat, das kann man zum Teil mit Klarinetten abdecken, zum Teil mit Tenor Saxophon, wobei man natürlich bei beidem irgendwie umschreiben muss. Das ist halt immer das Problem. An sich geht es. Also ich habe die Situation auch schon gehabt und

habe dann zum Teil auch mit vier Saxophonen, drei Trompeten, drei Posaunen, da kann man schon einiges mit machen. Und ja, also letzten Endes/ Ich kenne da noch keinen so richtig guten Weg, weil das ist natürlich/ Das meiste ist nicht praktikabel. Es ist natürlich schön für die Konzerte, irgendwie doch eine komplette Section da zu haben und dann mit den dazu gekauften Leuten auch mindestens eine Probe gemacht zu haben. Am besten sogar auch eine Satzprobe.

- 11 I: Okay. Du hast grade gesagt, Du hast auch schon einmal in verminderter Formation gespielt, hast du dann die Arrangements umgeschrieben, oder klangen die normalen Arrangements in minimierter Besetzung auch?
- 12 BP2: Also sagen wir es mal so. Also ich habe selten/ Also in der Rhythmusgruppe mal zu spielen ohne Klavier oder ohne Gitarre, das ist relativ unproblematisch. Es wird natürlich ein bisschen dünner, das ist einfach so. Vor allem ohne Klavier. Also das ist schwieriger als ohne Gitarre. In den Bläser-Sections, wenn man die ersten drei Stimmen oder in den Posaunen vielleicht auch mal Eins, Zwei und Vier besetzt hat, in den Saxophonen, wenn mal ein 2. Tenor fehlt, das ist nicht so problematisch. Damit kann man/ Da ist das Klangergebnis immer noch befriedigend. Natürlich, man merkt schon den Unterschied, keine Frage! Wenn jetzt natürlich nur zwei Saxophonisten da sitzen, wird es sehr dünn. Da muss man wahrscheinlich ein bisschen umschreiben. Ansonsten habe ich das nicht gemacht. Ich habe einfach nur Stimmen weggelassen. Ich hatte auch das Glück, dass ich nie in der Situation war, dass ich nur noch drei Saxophonisten hatte. Dann habe ich mir schon auch noch zu mindestens einen dazu gekauft, dass ich dann zu viert war. In den Proben selber natürlich/ Wenn das nur eine Probe ist, ist das natürlich sowieso quatsch.
- 13 I: Gut. Wie gehst du denn damit um, wenn Du Doppelbesetzungen hast oder wie kann man damit umgehen in der Schule?
- 14 BP2: Das ist sehr abhängig von den Stücken und davon wie man arbeitet. Also an sich ganz grundsätzlich bin ich Fan davon: Einer spielt und der andere spielt nicht. Das ist auf jeden Fall so die Maßgabe für die Konzerte. Und für entsprechend ein paar Proben vorher. Weil das Klangbild sich doch noch einmal massiv unterscheidet, weil die Section-Arbeit/ Es gibt/ Ein Freund von mir, ein amerikanischer Trompeter, Dan Kollet, hat ein Buch geschrieben, das heißt „Comfort, Command and Control“. Und dieses Buch dreht sich zu 80 Prozent um Balance. Sprich darum, wie verhält sich die 1. Trompete zur 2. Trompete zur 3. und wie schafft man es, einen Trompetensatzsound hin zu bekommen. Und das spielt eine ganz wesentliche Rolle für den Gesamtsound natürlich. Wenn ich da jetzt zwei Alt-Saxophone da sitzen habe, können die diese Balance eigentlich nicht mehr so richtig herstellen, weil die einfach nicht auf beiden Seiten andere Stimmen sitzen haben, sondern sich gegenseitig ganz laut hören, sich verstärken natürlich, die Intonation ist schwieriger zusammen zu kriegen. Deshalb ist das für ein Konzert und für das gesamte Klangergebnis und auch für den Genuss, insbesondere für die, die da doppeln auch, natürlich erheblich angenehmer, wenn sie da alleine spielen und auch befriedigender. In den Proben und bei manchen Stücken, wenn es jetzt so einfache Arrangements sind, Groove-Arrangements sind, sowas wie "Camelion" oder "On Broadway" oder sowas, dann lasse ich die auch gerne alle spielen, weil es da nur darum geht/ Oder weniger um den Satzsound geht, sondern mehr darum Spaß zu haben und zu spielen und so. Und dann gerne doppeln! Ansonsten in der Konzertsituation gerne einzeln.

- 15 I: Wie gehst du denn mit der musikalischen Heterogenität der Schüler um? Es gibt ja immer mal die Situation, dass welche besser sind, welche schlechter. Wie kann man damit umgehen?
- 16 BP2: Also zunächst einmal werden die Besseren an die verantwortungsvolleren Positionen gesetzt. Das ist natürlich meistens so.
- 17 I: Das heißt?
- 18 BP2: Das heißt 1. Trompete, 1. Posaune, 1. Alt Saxophon, 1. Tenor. Das sind so die Positionen. Ich werde jetzt natürlich nicht, wenn ich zwei Tenorsaxophonisten da sitzen haben und der eine ist besser als der andere, werde ich nicht den schlechteren an das 1. und den besseren an das 2. Tenor setzen. Vielleicht mal für ein Stück, um einfach mal einen pädagogischen Effekt zu erzielen. Also dieses AHA-ERLEBNIS und „Ich bin wer“ und so. Aber ansonsten natürlich anders rum. Grundsätzlich, wenn die Unterschiede sehr groß werden/ Es wird natürlich immer schwieriger, klar. Je größer die Unterschiede sind. Ich versuche im Repertoire schon Stücke zu finden, die dann auch Leute, die besonders gut sind, Leute zu featuren. Das heißt, ich spiele dann wirklich ein Trompetenfeature für einen Trompeter, der wirklich gut ist. Das kann auch, wenn der „nur musikalisch“ gut ist und noch nicht so die Chops hat oder so, dann spiele ich sowas wie (unv.). Wo einfach die Trompete nicht besonders hoch ist, nicht besonders/ Aber doch gefeaturet. Wo ich den nach vorne stellen kann und er sagt "Hmm, schaut her." Das schon. Ansonsten spielt da die Section-Arbeit wieder eine relativ große Rolle auf eine Art. Weil, sobald die Schüler in Sections arbeiten, auch selbstständig in Sections arbeiten, kristallisiert sich das ganz schnell da raus, wer da musikalisch was zu sagen hat. Und da helfen da auch die Großen den Kleinen. Auch hier ist der Schlüssel wieder, dass es ein gemeinsames Erlebnis ist. Wenn die alle gemeinsam Musik machen, spielt irgendwo das Niveau auf eine Art gar nicht so eine große Rolle. Sondern dann wollen die Guten auch, dass die Schlechten eben/ Schlechten klingt jetzt alles so böse, aber dass alle mitziehen und die wollen alle zusammen Musik machen. Und jeder ärgert sich, wenn irgendetwas nicht klappt, aber jeder sieht auch „Okay, das und das ist für den da jetzt ein bisschen schwer, dann fuscht du dich da an der Stelle vielleicht ein bisschen durch, da wo es ein bisschen in den Nudeltopf reingeht, bei den Saxophonen, aber insgesamt haben wir einen guten Sound."
- 19 I: Jetzt mal ein bisschen auf den praktischen Ablauf fokussiert. Gibt es einen typischen Probenablauf, den du empfiehlst, oder den du mit Schüler-Big Bands durchläufst?
- 20 BP2: (...) Einen typischen Probenablauf. Also (...) von wo betrachtet jetzt? Von Aufbau an oder von/
- 21 I: Ja also von der Probenstruktur. Also wie eine Probe aufgebaut ist sozusagen. Also es kann ja sein, dass man bestimmte Sachen hat, die immer wieder kehrend in einer Probe gemacht werden oder dass man eine gewisse Konzeption davon hat.
- 22 BP2: Ja, also so ganz grundsätzlich gibt es nicht so viele Sachen, die immer da sind. Was ich sehr empfehlen kann, wo ich sehr gute Erfahrungen mit gemacht

habe, ist, dass man sozusagen ein Eröffnungstück hat, mit dem die Probe eigentlich immer begonnen wird. Ich habe bis vor einem halben Jahr die Uni-Big Band geleitet, da haben wir jede Probe von Kenny Wheeler das Opening von der "Sweet Time Sweet" gespielt. So das ist auch mit ganz wenig Schlagzeug. Erst nur die Saxophone und dann die ganze Band. Und das ist halt ein sehr ruhiges Ding und das war aber immer so, dass es auf eine Art die Leute runter gebracht hat und auf den Fokus gelenkt hat, auf diese Probe. „Jetzt machen wir Musik!“ Und das kann ich sehr empfehlen. Damit habe ich sehr, sehr gute Erfahrungen gemacht, eben mit so einen Eröffnungstück. Am besten ein Stück, dass viel mit Sound zu tun hat. Nicht unbedingt schnell ist, einfach zu spielen, aber wo wie gesagt die Band erst einmal gut klingt.

- 23 I: Okay. Und wie sieht das bei Dir mit dem Stimmen aus? Vorher oder Nachher?
- 24 BP2: Ich habe das ehrlich gesagt oft danach gemacht. Weil dann wirklich alle warm waren und dann auch die Instrumente halbwegs zu stimmen sind. Ansonsten, wenn sich alle vorher einspielen, kann man das auch vorher machen, hab ich auch mit anderen Bands gemacht, aber mit der Uni-Big Band hab ich meistens erst einmal das Stück dann gestimmt, dann das Stück noch einmal und das ist halt so ein 1,5 Minuten Stück, das ist natürlich nicht lang. Da kann man das machen.
- 25 I: Worauf legst Du bei der Probenarbeit besonderen Wert?
- 26 BP2: Details!
- 27 I: Details?
- 28 BP2: Das kann ich so ganz direkt sagen. Also Details in jeglicher Hinsicht. Also ich gebe mich nicht zufrieden, wenn etwas halbwegs gut klingt. Also natürlich entsprechend dem Niveau der Band. Gar keine Frage, man muss immer sehen was geht. Natürlich, dass darf man NIE aus dem Blick verlieren. Man darf nicht erwarten, was nicht geht. Aber man darf erwarten, WAS geht! Und es gehen ganz viele Sachen. Wenn man/ Ich habe es eben schon angesprochen: Balance zum Beispiel innerhalb der Section. Das finde ich unwahrscheinlich wichtig, weil das wirklich den Gesamtklang der Band/ Natürlich, es ist das ALLERERSTE, was die Leute hören, was sie nicht merken, aber was die Leute HÖREN. Ob eine Band gut klingt und das liegt zu 80 Prozent DARAN! An dieser Balance. Dann geht es darum: Kurze Töne: Sind die wirklich kurz? Sind die wirklich zusammen. Die Tonlängen: Sind die gleich? Werden Töne zusammen angefangen, werden Töne zusammen aufgehört? Die Intonation. Und "last but not least" der Spaß. Die Freude. Wenn ich das Gefühl habe, die Band klingt nach einer müden Kuh, dann breche ich auch ab und sage „Guten Morgen liebe Band!“ Also insofern singe ich auch ganz viel mit denen und arbeite in dieser Hinsicht auch, dass ich Grooves singen einfach also [Befragter singt einen Funk-Groove. Ähnlich Beat-Boxen] Und dann singt die ganze Band das und tanzt dazu oder irgendwie sowas in der Art. Und auf diese Art und Weise bekommt man da auch wieder die Spielfreude rein. Insofern, das sind alles Minibausteine auf eine Art, die man natürlich zusammensetzt und schaut "wo fehlt jetzt noch was, fehlt überhaupt noch was?"
- 29 I: Wunderbar. Wie gehst Du denn beim Einstudieren eines neuen Stückes vor? Auch wenn das sicherlich stückabhängig ist. Vielleicht gibt es da ja einen Fahrplan, den man häufig fährt.

- 30 BP2: (...) Ja also es gibt/ Ich bin in der glücklichen Situation/ Jetzt zum Beispiel ich leite ja auch die Landesjuniorband von der Landesjugend in B. und da haben wir die geniale Situation, dass die die Noten einfach ein paar Wochen vorher bekommen und die auch schon mal üben. Und dann spielen wir das Stück einmal durch. Auf Teufel komm raus. Wenn es nicht irgendwie überhaupt völlig auseinander bricht, dann spiele ich das Dingen erst einmal durch. Und dann sehe ich weiter. Dann gucken wir uns mal die eine Stelle an oder die andere Stelle. Und ich arbeite auch da eigentlich schon direkt an Details, was eben dann transformiert wird in die anderen Stellen des ganzen Stückes. Ich arbeite natürlich am Groovekonzept erst einmal. Also wenn es Swing ist, dass ich dann erst einmal das Spielgefühl auch versuche zu vermitteln, weil ohne Spielgefühl kein Sound! Das ist eine Methode. Wenn jetzt Stücke nicht so bekannt sind oder etwas komplizierter werden, dann höre ich die an und zwar wenn es geht, erst einmal, ohne die Noten ausgeteilt zu haben.
- 31 I: Anhören bedeutet, Du gibst Aufnahmen rein?
- 32 BP2: Genau! Ich spiele denen eine Aufnahme vor. Am besten auch im kompletten Bandkontext. Eine Aufnahme und erst einmal ohne Noten, dann bekommen sie die Noten dazu, dann hört man die Aufnahme noch einmal an und dann wird das Stück gespielt.
- 33 I: Mit welchen Methoden übst Du Stellen ein, die spieltechnisch besonders schwer sind bei einer Schüler-Big Band?
- 34 BP2: Also mit zwei Methoden eigentlich. Also eine Methode ist, wir spielen die langsam (...) und ich steigere dann das Tempo. Und zwar so 10-20 Prozent über das Originaltempo. Um dann zu sagen „Und hier ist das Originaltempo.“ Und auf einmal ist es nämlich völlig entspannt für die ganze Band. Die denken „Och, so schwer ist es ja gar nicht.“ Die Sache ist natürlich die, einige Leute werden immer wieder rausfliegen und so. Da nehme ich aber nicht so viel Rücksicht drauf, sofern einige Leute das auch hinbekommen, WEIL auch hier das Blutlecken wieder eine Rolle spielt, denn die Leute, die das nicht hinbekommen, die werden sich ärgern, dass sie es nicht können und die werden sich zu Hause hinstellen und das noch einmal üben. Also ich fordere in den Proben in der Regel auch nicht so viel zum Üben auf. Weil ich der Meinung bin, das muss von denen selber kommen. Ich versuche denen klar zu machen „Guck mal hier! Und das könnte gehen! Und schau mal hier und da!“ Also, dass sie auch selber merken "Okay andere Leute können das, ich noch nicht, aber wenn wir das zusammen hinbekommen wird das super." Und dann haben die nämlich auch Lust. Und dann gehen die von selber ran und setzten sich hin und machen es.
- 35 I: Ansonsten, wenn es Probleme bei instrumentaltechnischen Sachen gibt. Also wenn man jetzt mal von einer sehr jungen Band ausgeht. Wie kann man damit umgehen, deiner Meinung nach?
- 36 BP2: Du meinst, wenn die einfach ihr Instrument noch nicht so gut beherrschen, oder?
- 37 I: Genau, das meine ich.

- 38 BP2: Habe ich relativ wenig mit zu tun. Ich gebe hier und da mal/ Also grade zu Trompetenschülern kann ich natürlich ein bisschen mehr sagen. Posaunen ein kleines bisschen natürlich vor allem über Intonation, auch ein bisschen darüber, dass man mehr aufmacht, wenn der Sound sehr eng ist. Da gebe ich schon mal so kleine Tipps, aber das sind natürlich immer kleine Tipps. Ich versuche da eigentlich/ Also ich denke, dass das natürlich Aufgabe ist der Instrumentallehrer, sich damit zu befassen und ich versuche, da auch niemanden zu blamieren und in ein schlechtes Licht zu rutschen in der Band, weil das auch für das Standing natürlich ganz schlecht ist. Vielleicht, wenn es ganz schlimm wird, dann gehe ich mal hin in der Pause und spreche mal persönlich mit jemanden und sage „Du pass auf, hier wäre es ganz gut, wenn du da mal ein bisschen dran arbeitest. Da, das ist noch nicht so cool.“ Aber ansonsten versuche ich, das vor der Band nicht so auszubreiten.
- 39 I: Okay. Wie schaut das denn aus/ Es gibt ja auch Stellen, die musikalisch besonders schwer sind, häufig. Wie gehst Du denn da vor? Gibt es da Methoden, die Du anwendest?
- 40 BP2: Singen! (...) Ganz viel singen! Ja, weil vieles wird klar. Auch wenn man vorsingt natürlich. Es gibt Leute, die sagen, man solle niemals falsch vorsingen. Ich mache das durchaus manchmal auch mit Absicht. Vorzusingen „Pass mal auf!“ dubadabadap [Der Befragte spricht die Silben etwas unrhythmisch vor] „Passt auf, wenn wir das so spielen döbadödödat was ist dann damit?“ [Befragter spricht die Silben in einem rhythmisch exakt mit Betonungen] „Was ist denn damit? Klingt Das besser? Ja, es klingt besser! Okay, dann lasst uns das mal probieren!“ Und da arbeite ich sehr über Verständnis. Ab und zu mal kleine technische Sachen, wie kriegt man es hin, das etwas irgendwie ein bisschen knackiger klingt. Macht man die Töne wirklich kurz. Aber ansonsten sehr viel über Verständnis und einfach über Singen, Hören, Fühlen, tanze dazu. Tanzen spielt durchaus eine wichtige Rolle und damit meine ich nicht, dass da jetzt immer so „Hobabo“ ist, aber das die Leute dazu mindestens mal aufstehen und: rechts, links, rechts links [Befragter spricht ein Metrum vor] oder auf Zwei und Vier klatschen oder sowas in der Art. Also solche Sachen.
- 41 I: Die nächste Frage, da sind wir eigentlich schon drin in der Probenarbeit. Wie vermittelst Du denn Schülern komplexe Rhythmen oder rhythmische Strukturen? Rhythmus ist ja immer eine DER Schwierigkeiten in der Big Band-Musik für unerfahrene Schüler. Welche Methoden gibt es da?
- 42 BP2: Töne addieren oder Töne weglassen. Das heißt, wenn man jetzt eine Stelle hat, wo es einfach vier Sechzehntel sind „dabadadat“ das man erstmal spielt „dabadabadat, dabadabadat“ [Befragter singt erst vier Sechzehntel und dann fünf Sechzehntel], also noch eine dazu macht und die dann später wieder wegnimmt, aber mit denkt. Oder die Erste wegdenkt „mhbadabadat, mhbadabadat.“ Dass man die Erste hinzufügt „dadadadadat“ und sie dann wieder werglässt „mhdadadadat“. Dass man eben die fehlenden Strukturen, dass man das auf die kleinste Ebene runter bringt, rhythmische Ebene und dann eben ausdünn einfach nur. So wie jeder Schlagzeuger das auch lernt. „Du spielst einfach mal was und dann lässt du einfach mal das weg und das weg und das weg aber du denkst die ganze Zeit [Befragter singt einen Funk Groove] und du lässt dann eine Achtel weg oder so.“ Auf diese Art und Weise. Insofern hinzufügen von Beats oder natürlich auch, wenn man zum Beispiel hat „datdatdabadat datdatdabadat“, dass

- man dann erst mal singt „datdatdatdatdat“, also weglässt und dann wieder hinzu einfügt. Wenn es wirklich nur mal ein Wert ist, der dazu kommt.
- 43 I: Also wenn ich das jetzt grade richtig verstehe, gehst Du da auch viel mit Singen vor. Also Singen, Sprechen.
- 44 BP2: Ja, aber auch spielen. Ja tatsächlich auch erst Singen den Rhythmus, aber die Eins weglassen oder die Eins weglassen oder Stampfen oder sowas in der Art und dann auch spielen.
- 45 I: Und hast Du da bestimmte Silben bei dem Vorsingen oder ist das willkürlich bei Dir wdrauf du singst?
- 46 BP2: Naja (...) willkürlich (...) wahrscheinlich trifft es das am besten. Also ich versuche natürlich/ Ich mache mir da nicht so viele Gedanken drüber. Ich singe das so, wie ich das empfinde. Selten ist es auf "uh hu hu". Ziemlich selten. Und doch manchmal trifft es das auch. Aber meistens ist das wie gesagt nach Empfinden.
- 47 I: Dann eine weitere Geschichte besonders bei Schülerbands ist ja das Swing-Feeling. Wie vermittelst Du Swing-Feeling in einer Big Band?
- 48 BP2: Also natürlich ist das Grundverständnis erst einmal ganz wichtig. Also sprich, wo das überhaupt herkommt und da ist auch erst einmal wichtig, dass man das wirklich TRIOLISCH macht, wie das bei Count Basie der Fall war. Also ganz extrem. Und dafür eignen sich am besten so mittleres Tempo bis tendenziell auf der unteren Seite, also eher ein bisschen langsames mittleres Tempo. Wo man wirklich triolisch denken kann. "dudelDadudelDadudelDadulDadulDadulDadu" [Befragter spricht Triolen mit den Silben "dudelDa" und betont den dritten Triolenteil. Danach spricht er nur noch die erste Triole und betont die dritte. Die erste Triole hält er zwei Triolenteile lang.] Und das ist das eine, das ist das grundsätzliche Verständnis. Sehr gerne gespielt diesbezüglich natürlich auch was ganz langsames wie "Little Darlin". Grundsätzlich eignet sich Basie natürlich dafür am besten, weil das genau SO gedacht ist und genau SO am allerbesten klingt, wenn es wirklich präzise ist einfach nur und (...)/ Was wollte ich noch sagen/ Das ist die eine Komponente, das rein Technische und auf der anderen Seite auch hier/ Ich scatte ganz viel mit meinen Schülern. Das heißt, ich singe zwei Takte, vier Takte und scatte einfach Swing und sag denen dann „Pass auf! Ich scatte zwei Takte und dann scattet ihr zwei Takte. Und ihr müsst nicht kopieren, was ich mache, aber das Ziel muss das gleiche sein. Ihr könnt rhythmisch machen, was ihr wollt, eigentlich, aber eben in diesem Raster."
- 49 I: Und das Ganze ist dann mehr oder weniger eine Kollektivimprovisation, oder wie muss ich mir das vorstellen?
- 50 BP2: Genau, eine Kollektivimprovisation. Und so das jeder für sich selber aber auch fühlen und das spüren kann und erfahrungsgemäß wenn man dann spielt, groovt es gleich viel mehr.
- 51 I: Dann eine andere Geschichte grade bei jüngeren Bands ist ja das Timing. Gibt es da Methoden wie Du das Timing einer Band trainierst?

- 52 BP2: (...) Nicht so ganz explizit. Das ist ein Effekt, der sich darüber einstellt, über genau das, was ich eben grade gesagt habe. Durch einfach dieses technische Wissen einerseits und andererseits durch das Spüren. Wie fühlt sich das an. Und dadurch ergibt sich da ganz viel. Es gibt Kleinigkeiten, wo ich sage „Denkt euch da einen kleinen Schlagzeuger in eurem Kopf, der spielt [Befragter spielt einen Schlagzeugrhythmus].“ Und das ist natürlich Teil der Probenarbeit, ganz klar! Es gibt Sachen, wo ich sage, besonders wenn man eine ganz Dicke vier hat, also einen Einstieg auf der vier, wo die einfach auch mal aufstehen und sich auf vier hinsetzen und spüren dieses Gewicht. „Und auf die Vier setzen wir uns HIN!“ Und damit sind Sachen dann auch schon zusammen. Also auch da wieder die Gefühlsebene und Singen und so.
- 53 I: Gefühlsebene und das andere ist das/ Kann man das als Bildebene bezeichnen?
- 54 BP2: Ich würde das als Verständnisebene und Gefühlsebene eher bezeichnen. Das ist auch wieder rechte und linke Gehirnhälfte. Genau das.
- 55 I: Dann noch eine weitere Sache. Improvisation ist ja grade in jungen Bands immer ein Thema. Gibt es da Methoden, wie du Schüler einer Big Band an das Improvisieren heranführst?
- 56 BP2: Mal so ganz direkt gesagt, das ist leider ein Thema, dass ich immer ein bisschen stiefmütterlich behandle. Mache ich auch in dem Sinne nicht mit Absicht, aber da habe ich zwar gewisse Konzepte an der Hand, aber ich habe noch keins gefunden, was für mich so richtig perfekt funktioniert. Die Sache damit ist auch/ Es ist gut, wenn die ein bisschen Blut lecken und wenn das ein Thema ist. Gar keine Frage. Was man machen kann ist, dass man erst einmal einen Ton vorspielt und sagt „Sucht mal diesen Ton!“ Und dass man dann von diesem Ton ausgehend spielt [Der Befragte singt drei Töne. Grundton-I-Grundton] da zum Beispiel. Und die sollen halt diese zwei Töne finden. Und dann macht man daraus eine Rhythmik. [Der Befragte singt die drei Töne in einem Rhythmus] Und dann mache ich noch einen Ton mehr dazu. Und dann noch einen Ton mehr dazu. Und dann irgendwann kann mit drei, vier Tönen anfangen über so etwas modales wie "So What" oder sowas zu improvisieren. Und dann kommt auf einmal der B-Teil und dann müssen sie einen Ton höher und dann müssen sie wieder suchen. Und auf die Art und Weise wird direkt/ Ja genau, finden die direkt, dass es verschiedene Tonarten gibt, dass es wichtig ist, dass man weiß, wo man ist und dass es aber trotzdem möglich ist, mit wenigen Tönen Musik zu machen. Und [unv.] finde ich es doch im Kollektiv relativ schwer zu unterrichten, weil dafür die Niveaus doch meistens zu unterschiedlich sind. Manche Leute wollen eigentlich wissen, wie man über einen Dominantseptakkord spielt und mit #9 und so und andere Leute wissen nicht einmal, was ein Dominantseptakkord ist. Und da muss man dann halt erst einmal anfangen und Dominantseptakkorde zu erklären und da langweilen sich schon die ersten. Und deshalb betrachte ich mich bei Improvisation eher als/ Also sie sollen die Gelegenheit bekommen, das auszuüben, gar keine Frage! Also wer Solo spielen will, jeder Zeit gerne! Und Blut zu lecken.
- 57 I: Dann gehen wir aus dem methodischen Teil so ein bisschen raus. Eine andere Frage ist ja auch immer in Arrangements gibt es ja eine bestimmte Notationsweise, die auch nicht immer ganz eindeutig ist. Wie gehst Du denn mit den Notationsformen in Arrangements um? Grade in der Arbeit mit einer Schüler-Big

Band.

- 58 BP2: Ein sehr häufig von mir benutzter Satz ist/ Ich nehme also ein Notenpapier in die Hand und sage „Guckt mal hier, das ist Papier. Das kann vor allem eins gut, das brennt gut!“ (Lach) Also ich nehme da mehr den französischen Ansatz, ich nehme das mehr so als Empfehlungen, wie die Franzosen rote Ampeln nehmen. Also ich versuche einerseits, wenn ich selber spiele, das so präzise wie möglich erst einmal zu nehmen und zu gucken „Warum schreibt er das?“ Aber die Erfahrung zeigt, dass grade in Schüler-Arrangements gerne über jedem Ton irgendein Phrasierungszeichen steht und grade wenn ein Akzent drüber steht, ist es halt so ein bisschen fragwürdig, weil in Schüler-Arrangements das gerne bedeutet LANG und im professionellen Bereich das häufig bedeutet KURZ: Also das heißt, da gibt es schon von daher eine Diskrepanz. Und da versuche ich, möglichst kreativ mit umzugehen und Phrasierungen zu finden, die gut klingen am Ende. Das heißt, ich ändere die manchmal auch wirklich. Natürlich nach Möglichkeit, wenn es originale Aufnahmen gibt, im Wissen dieser Originalaufnahmen und versuche das dementsprechend zu verändern in dieser Richtung. Und ansonsten/ Ja, also wie gesagt. Kreativer Umgang damit. Weil man muss irgendwie gucken, was klingt. Und vieles ist einfach nur versucht darzustellen/ Zum Beispiel es gibt dieses Arrangement von "Moten Swing" von der Count Basie Big Band und da steht etwas mit dem Akzent auf dem letzten Ton. Das ist aber nicht, was die Basie Big Band spielt, sondern das ist genau gegenteilig. Und sowas ändere ich wirklich ganz rigoros.
- 59 I: Lässt du das dann von den Schülern in die Noten reinschreiben oder machst du das mündlich oder wie funktioniert das?
- 60 BP2: Das hängt natürlich von der Band ab. Es gibt unterschiedliche Typen. Menschtypen. Manche müssen sich das reinschreiben und dann muss man auch darauf bestehen, dass die das machen, weil sonst gibt es irgendwann Ärger. Und oftmals funktioniert das aber tatsächlich mit genau dem, was ich grade gesagt habe. Zu sagen „Es sind Empfehlungen. Der meint da irgendwas was, aber nicht das ist, was ich euch grade versuche zu vermitteln. Der legt da Wert auf Details, die aus meiner Sicht nicht ganz so wichtig sind und deswegen spielen wir das so und so.“ Ja, also ich mache das eigentlich mündlich und lasse die Leute das eintragen, wenn ich das Gefühl habe, das ist jetzt wirklich eine wichtige Änderung, die wirklich eingetragen werden muss. Also wenn ein Ton lang eingetragen ist und ich will den kurz haben, dann müssen die das natürlich reinschreiben.
- 61 I: Alles klar: Dann eine weitere Sache haben wir noch. Dirigat. Die Frage ist ja immer, wie sieht man sich selber als Big Band-Leiter. Es gibt ja verschiedene Ansätze. Wie gestaltet sich das bei Dir? Dirigierst du? Wie sieht das aus bei Dir?
- 62 BP2: Also ich versuche über weite Strecken zu mindestens klein vor dem Bauch sozusagen das normale 1,2,3,4 Schlagbild zu zeigen. Was einfach damit zu tun hat, dass so lange es läuft, ich eigentlich nichts machen muss, ist das noch mal ein kleiner Anker. Das gibt der Band auch das Gefühl, dass ich auch da bin, dass ich jederzeit eingreifen kann, dass ich weiß, was passiert. Insofern ist das auf eine Art wichtig, dass man da mit dabei ist. Dieses Schlagbild benutze ich auf jeden Fall sehr viel, gar keine Frage. Find ich wie gesagt wichtig, weil das auch zeigt, wo man im Takt ist. Es ist aber NICHT IMMER NOTWENIG. Manchmal, grade wenn ich Funk-Sachen spiele, Rock-Sachen spiele, lasse ich die auch gerne ein-

fach mal spielen. Ich stelle mich auch gerne mal an die Seite/Also grade auch in Konzertsituationen sowieso an die Seite und lass die einfach spielen und Spaß haben und tanze dazu eigentlich mehr. Also mehr so dieser Thad Jones Dirigieransatz. Also mal so mal so, das hängt sehr von der Stilistik ab. Bei Swing schnip-se ich eher auf zwei und vier, sofern es läuft und ich nicht in dieses Schlagbild zurückgehe. Manchmal auch nur auf Halbe, das hängt vom Tempo ab natürlich. Was ich wichtig finde, was ich noch sagen möchte, dass dieses Schlagbild, oder jemand, der dirigiert, aber einen ganz erheblichen Einfluss darauf hat, wie die Band spielt. Das heißt, ob ich jetzt vier Schläge zeige, oder ob ich jetzt Halbe zeige, oder sogar Ganze zeige, hat einen erheblichen Einfluss auf die Ruhe in der Band. Ob ich jetzt Viertel, Halbe oder Ganze zeige, dass spürt man richtig, wie die Band unterschiedlich klingt, je nachdem, wie man das macht. Insofern deshalb auch unterschiedliche Ansätze.

- 63 I: Bedeutet das auch/ Also gibst Du auch Einsätze und zeigst Akzente an oder wie muss man sich das dann vorstellen, oder ist das dann klassisch straight durch?
- 64 BP2: Nein, also ich gebe Einsätze, gar keine Frage. Grade wenn es LANGE Pausen waren, grade wenn es OFFENE Teile waren, Cues zu geben sind. Mindestens vier Takte vorher, manchmal gebe ich acht Takte vorher schon einmal so ein Achtung und hebe meinen Zeigefinger und gebe dann vier, drei, zwei, ein mit der Hand. Zum Teil gebe ich in mein Dirigat hinein, also wenn einzelne Leute Einsätze haben oder sowas, zeig ich eben noch einmal auf die Posaunen oder die 3. Trompete oder wer auch immer spielen muss. Ganz viel mit Blickkontakt natürlich. Sowas mache ich schon. Und ansonsten auch ganz viel Dynamik. Also das heißt, wenn es laut wird, werde ich auch ganz groß vorne und wenn es leiser wird werde ich auch kleiner.
- 65 I: Super. Dann kommen wir eigentlich schon zur letzten Frage. Die ist eigentlich zu der Aufstellung. Also am Anfang haben wir ja die Aufstellung zusammen aufgemalt. Erst einmal zu der Probenaufstellung. Du sagtest, Du verwendest häufig das Viereck. Warum das Viereck?
- 66 BP2: Ich habe das eine Zeit lang gemacht. Also ehrlich gesagt, als allererstes Mal hatte ich da noch nicht so viel Erfahrung. Also das stammt aus einer Zeit, in der ich noch nicht so viele Bands geleitet habe und das aber erlebt habe und damit eben wesentlich mehr Disziplin erlebt habe und du kommst halt direkt an die Sections ran. Du kannst dich direkt an die Trompeten wenden und du stehst direkt vor denen. Und du kannst sagen "Du, Du, Du, zack, zack." So, das ist das eine. Und das andere ist, die anderen bekommen natürlich bei weitem nicht so viel auf die Ohren. Das ist einfach auch ein Gehör-Ding. Insofern eigentlich auch ganz angenehm. Wenn man jetzt im professionellen Bereich/ Es gibt hier in B. eine Band, die trifft sich einmal im Monat. Und wenn man dann keinen Leiter hat, ist das sowieso viel besser, weil einfach die Kommunikation untereinander viel besser ist. Aber bei Schülerbands natürlich nicht.
- 67 I: Dann bei Konzerten verwendest Du die Basie Aufstellung. Gibt es da Gründe für?
- 68 BP2: Naja, einfach Sound, ja klar. Also ich habe verschiedene Sachen auch erlebt. Es gibt für die Saxophone ja auch die amerikanische Aufstellung. Also sprich mit

den Tenor-Saxophonen getrennt oder ob das Bariton links sitzt und die Bassposaune rechts, solche Sachen/ Naja, ne, das spielt schon eine Rolle. Ich habe gerne Bari und Bassposaune zusammen und gerne auch außen, weil dadurch das Klangbild einfach größer wird. Wenn die was mit dem Bass zusammen haben, dass man den Bass also nicht nur von der Mitte hat, sondern auch von beiden Seiten. Ansonsten, ich habe auch Sachen erlebt, wo Trompeten und Posaunen in einer Reihe gestanden haben und die Saxophone einfach davor. Das klingt einfach in meinen Augen nicht. Das ist wichtig, dass die ersten Positionen direkt hintereinander sitzen natürlich, weil die letzten Endes diejenigen sind, die die musikalische Gestaltung vorgeben. Und natürlich auch da/ Deswegen steht die Trompete ja auch hinten, weil sie einfach am lautesten ist, weil sie aber auch diejenige ist, die, sobald alle spielen, die musikalische Maßgabe ist. Und dementsprechend müssen die auch alle hören.

69 I: Vielleicht abschließend noch die Frage, gibt es aus Deiner Sicht noch irgendetwas oder irgendeine Herausforderung beim Leiten einer Schüler-Big Band, über die wir bisher noch nicht gesprochen haben?

70 BP2: Naja, es gibt eine Herausforderung, die ich so kenne, die aber sehr individuell auch zu behandeln ist. Nämlich Disziplin. Probendisziplin ist auch immer ein Problem. Also Probendisziplin auf der einen Seite. Wo man auch immer schauen muss, dass man schon mit Sections arbeitet und auch wirklich mal sagt „Saxophone, die und die Stelle! Rhythmusgruppe das und das.“ Damit man die Sachen auch einzeln hat und dann wieder zusammen bauen kann. Grade wenn es nicht so oft Section-Proben gibt, aber selbst dann immer noch. Es gibt immer wieder Situationen, wo das mal sein muss und da sitzen halt die anderen rum währenddessen. Und da muss man halt schauen, dass man das nicht zu lange hält, diese Sachen, diese Arbeitsweisen. Darüber hinaus muss man jedem Stück irgendetwas abgewinnen und jeden auch fordern. Also ich habe oft erlebt, dass die Leute, die an der dritten, vierten Trompete sitzen, auch grade wenn man in der Big Band-Aufstellung probt, grade dann sind die hinten irgendwo in der Ecke und die fühlen sich wenig angesprochen oftmals. Und dabei ist es wichtig, dass man im Blickkontakt vor der Band stehend einerseits alle einbezieht. Insbesondere diese Positionen auch. Und andererseits, das ist aber eher was für Section-Proben, dass man sagt „Pass auf, du spielst jetzt vierte Trompe, aber wir nehmen jetzt mal an, das ist die eigentlich Melodie und das andere sind sozusagen Oberstimmen und DU hast aber jetzt den wichtigen Part.“ Dass man demjenigen auch mal eine Verantwortung übergibt. Andersrum, dass man den Satz eben auch mal ausbalanciert und den einen lauter spielen lässt, den anderen leiser spielen lässt und die merken dann auf einmal ganz schnell, wenn die gehört haben wie es richtig ist, merken die ganz schnell, dass da ein großes Loch entsteht oder dass da jemand völlig überrepräsentiert ist. Auch das gibt eine Menge Verantwortung für jeden, der da spielt in der Section. Dieses Verantwortungsgefühl ist, denke ich, ganz wichtig im Hinblick auf die Probendisziplin. Und ansonsten ist es natürlich wichtig, dass man als Band-Leiter wirklich pünktlich anfängt. Egal, ob alle da sind oder nicht. Dass jeder, der zu spät kommt, auch wirklich ein schlechtes Gewissen hat. Dafür aber auch pünktlich aufhören!

71 I: Klasse. Wir sind soweit am Ende. Dann bedanke ich mich herzlich bei Dir!

72 BP2: Sehr gerne! Ich hoffe ich habe nicht zu viel gelabert.

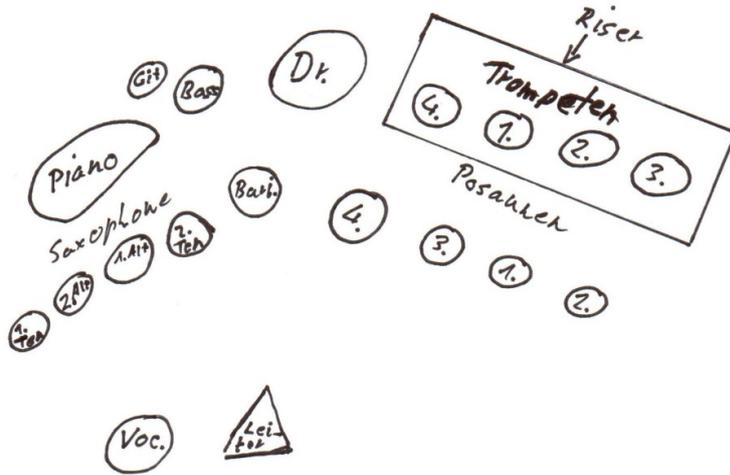
Skizzen der Band-Settings der Befragten

B1:

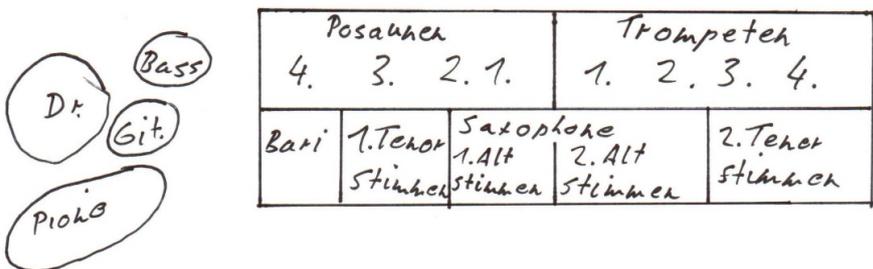
Tr ₄	Tr ₃	Tr ₂	Tr ₁	Pos. 1	Pos 2	Pos 3	Pos 4
Dr.	Bass	Git		2. Alt Sax	2. Alt Sax	2. Ten Sax	2. Ten Sax
	Piano			2. Alt Sax	2. Alt Sax	2. Ten Sax	2. Ten Sax
1. Alt-Sax	1. Alt Sax	1. Alt Sax	1. Alt Sax	1. Alt Sax	1. Ten Sax	1. Ten Sax	Bari Sax

Voc.

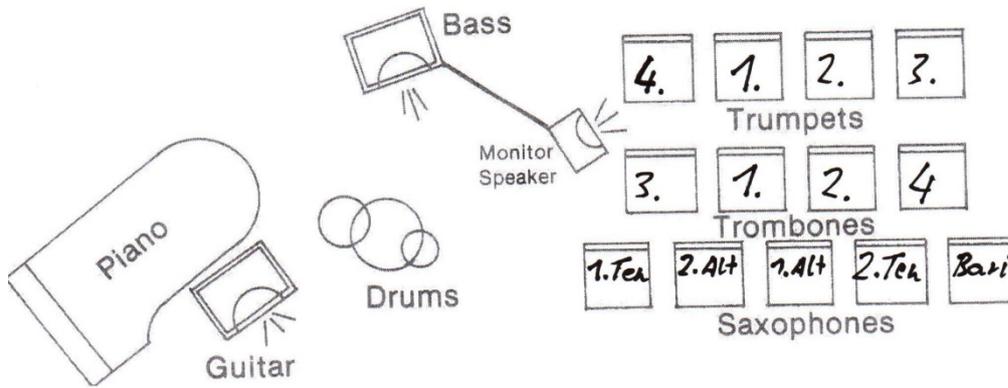
B2:



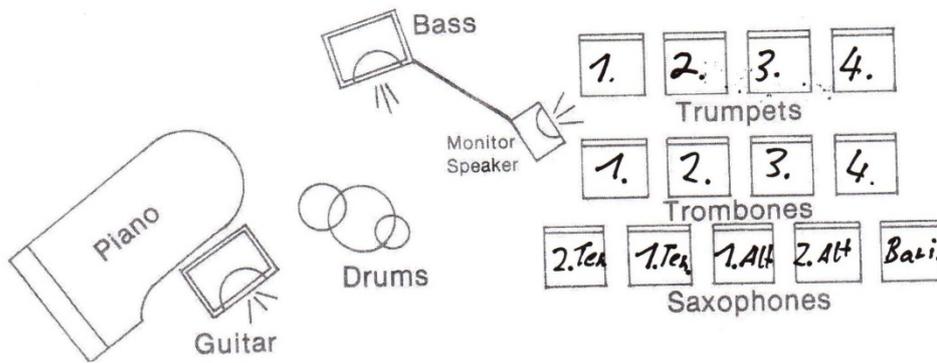
B3:



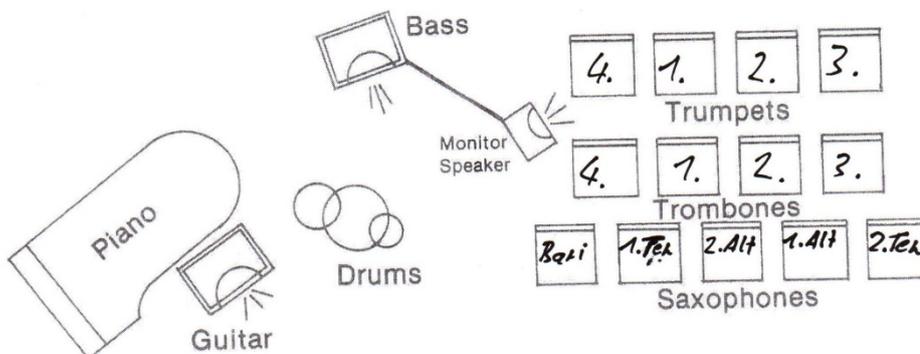
B4:



BP1:



BP2:



Anhang II: Auswertung

Differenzierungsprozess nach Kuckartz (2014, S. 84)

1. Auswahl einer thematischen Kategorie, die man ausdifferenzieren möchte, d.h. für diese Kategorie sollen nun (neue) Subkategorien gebildet werden.
2. Zusammenstellung aller mit dieser Kategorie codierten Textstellen in einer Liste oder Tabelle. Dies bezeichnet man auch als Text-Retrieval.
3. Bilden von Subkategorien am Material: Diese werden zunächst als eine ungeordnete Liste zusammengestellt[...]
4. Ordnen und systematisieren der Liste(n), Identifikation der relevanten Dimensionen, ggf. Zusammenfassen von Subkategorien der Liste zu abstrakteren/allgemeineren Subkategorien
5. Formulierung von Definitionen für die Subkategorien und illustrieren der Kategoriendefinition durch prototypische Beispiele.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Musikpraktische Ausgangsposition	Musikalische Fähigkeiten und Voraussetzungen, über die die Leiter verfügen oder die ihrer Meinung nach wichtig für das Leiten einer Schüler-Big Band sind.	<p>B: Also ich glaube es ist gut, wenn der Leiter jedes der vorhandenen Instrumente in Ansätzen spielen kann. Weil er dann die Probleme, die die ihm anvertrauten Schüler haben/ Weil er die dann besser versteht. Und auch zur Not mal helfen kann, aber wenigstens das Problem versteht (B2, 75).</p> <p>Das hängt natürlich auch sehr stark davon ab, dass die Leitungspersonen hörtechnisch so offene Ohren hat, das sie sowas bemerkt und dann GANZ GEZIELT natürlich auch Input gibt[...] (BP1, 22).</p>
Pädagogische Ausgangsposition	Grundlegende pädagogische Ansichten, die der Big Band-Arbeit seitens der Leiter zu Grunde liegen.	<p>Aber es ist immer die Frage, wie man die Prioritäten setzt. Und da ist für mich die TEILHABE und die Möglichkeit diese Teilhabe anbieten zu können, ist mir wichtiger als die puristische Klanglichkeit (BP1, 20).</p> <p>B4: Ja, also da zählt bei mir auch erst einmal der olympische Gedanke. Dass alle die mitmachen wollen auch mitmachen DÜRFEN (B4, 26).</p>
Ziele der Big Band-Arbeit	Ziele, die mit der Big Band-Arbeit innerhalb der Schule verfolgt werden.	Sondern das Hauptziel ist ja möglichst vielen Kindern eine musikalische Erfahrung in der Gruppe und auch am Instrument zu ermöglichen (B2, 10)

		Schulintern natürlich, dass man sich mit der Schule identifiziert (B3, 4).
Musikalische Schwerpunktsetzung	Musikalische Ziele und Schwerpunkte, die innerhalb der Probenarbeit von den Leitern gesetzt werden.	B4: Ja, also ich würde mal sagen den besonderen Wert/ Also die Besonderheit, wo ich besonders drauf achte, das sind erst einmal dynamische Differenzierungen und Artikulation (B4, 38)

Codierleitfaden Ebene 1

Codierleitfaden Ebene 2

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Zeitlich und Räumliche Organisation	Informationen die Aufschluss über die zeitliche und räumliche Organisation der Schüler-Big Band geben.	B1: Also wir proben einmal die Woche, regelmäßig mittwochs. Da ist auch von Schulseite her der Stundenplan so gestaltet, dass eben diese Zeit für alle Schüler gegeben ist. Und zwar von 12.45 bis 14.30. Also tja, nicht ganz zwei Schulstunden. Dazu kommen Probenstage, die wir einmal im Halbjahr in der Regel, manchmal auch nur einmal im Jahr, abhalten. Das sind dann zwei zusätzliche Tage, die wir dann auch ganztägig Proben, auch mit externen Dozenten, auch in Satzproben.

<p>Fortbestand der Big Band</p>	<p>Informationen, die Aufschluss über Strategien zur Sicherstellung des Fortbestands der Schüler-Big Band geben.</p>	<p>Im Hintergrund muss ich dazu sagen, ich habe angefangen da eine Musikschule zu organisieren. Eine Jazz-, Rock-, Popmusikschule sozusagen die hat jetzt so 350 Schüler und 30 Dozenten und die Schüler der Musikschule sind auch meistens an der Schule und die spielen dann auch in der Big Band. Das hat dann eine GEWISSE NACHHALTIGKEIT (B2, 8).</p> <p>Bei uns hat das dann allerdings dazu geführt, dass wir Musikprofilklassen auch in der Mittelstufe haben, von Klasse 5 bis einschließlich Jahrgang 9 gibt es eben diese Profilklassen (B3, 4).</p>
<p>Konzerte</p>	<p>Informationen die Aufschluss über die Organisation von Konzerten geben.</p>	<p>Wir treten ungefähr 20 Mal im Jahr auf, was für eine Schul-Big Band sehr viel ist, also auch außerschulische Auftrittsorte und wir machen auch viele Auslandsreisen. Aufgrund der Möglichkeiten die wir hier haben durch Partnerschulen aber auch durch Partnerstädte oder eben auch in die USA, das hängt dann ein bisschen mit mir zusammen (B1, 4).</p>

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Fortbestand der Big Band	Zusammensetzung	Information die Aufschluss über die Alterszusammensetzung der Schüler-Big Band geben.	B1: Ach ja, welche Jahrgänge. Ja also die jüngsten sind bei uns eigentlich in der 9. Klasse. Es gibt ab und zu mal Ausreißer, wenn ein Schüler also mal sehr begabt ist, und fleißig ist und sehr viel schon auf seinem Instrument kann, dann kann er natürlich auch schon in der 7. Klasse in die Big Band kommen. Das hatten wir bisher so zwei drei Mal. Aber das reguläre Einstiegsalter ist in der 9. Klasse und dann mit dem Abitur, also nach der 13. Klasse verlassen sie dann die Big Band (B1, 10).
	Aufnahmeverfahren	Informationen, die Aufschluss über das Aufnahmeverfahren der Schüler-Big Band geben.	Ja, es gibt kein Vorspielen. Alle können mitmachen! (B4, 10).
	Instrumentenbeschaffung	Informationen, die Aufschluss darüber geben, wie die SuS mit Instrumenten versorgt werden	B4: Ja, wir haben Leihinstrumente. Also das Problem haben wir überhaupt gar nicht. Wir haben ein Bari-Sax, eben das ist wichtig und eine Bassposaune, denn das kaufen die Schüler nicht mal grade so, die haben wir als Leihinstrumente (B4, 22)

Codierleitfaden Ebene 3

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Besetzung	Strategien, die die Umstrukturierung der Besetzung einer Big Band in besonderen Situationen betreffen.	s.u.
Heterogenität der SuS	Strategien, mit denen der Leistungsheterogenität der SuS begegnet wird.	B:Gut es gibt ja verschiedene Stimmen und die Besten spielen die ersten und die noch nicht so weit sind die müssen sich dann halt mit der zweiten, dritten, vierten Stimme begnügen. So ist das halt (B1, 22).
Probenatmosphäre	Strategien, die angewendet werden, um gewünschten Probenatmosphäre zu erzielen.	An der eigenen Stimmung und an dem so zu arbeiten, was so, ja ich sag mal, was eine GUTE ATMOSPHERE in der Band gibt. Weil, wenn dann die Konzentration auf die Musik dazukommt, DANN wird

		<p>es gut. (B2, 36).</p> <p>B2: Ich nenne das mal „Friendly-Game“. Kommt eigentlich aus der Pferdeerziehung. Friendly-Game bedeutet, man geht hin, man fragt „Hey wie gehts, alles gut bei dir?“ So diese Fragen (B2, 38).</p>
Probenstruktur	Strategien, die die Planung der regelmäßigen Probenstruktur betreffen.	<p>B4: Ja, also in der Regel ist es so, dass ich erst einmal anfangen mit einem oder zwei bekannten Stücken. Meistens mit einem Stück, das die richtig gut können/ Erstmal Motivation herstellen und „Wir können was!“ Nach dem ersten Stück stimme ich erst ein, also vorher gar nicht einstimmen. Erst das erste Stück spielen und dann einstimmen, weil die dann alle warm geblasen sind. Dann meistens ein zweites Stück hinterher, da nehme ich ein Stück was eine Baustelle ist, wo wir dann richtig proben, auch erst einmal im Ensemble, dass die sehen wo schwere Stellen sind und dann gegebenenfalls, das kommt nicht all zu häufig vor, aber gegebenenfalls Satzproben, dass ich dann Posaunen Trompeten, Saxophone und Rhythmusgruppe trenne, dass die dann in vier Parts proben (B4, 34).</p>
Neue Stücke einproben	Strategien, die das Einüben neuer unbekannter Stücke betreffen.	<p>B3: Also wir versuchen dann natürlich erst einmal den Anfang abzuspielen. Also erst einmal einzusteigen. Also ich kann das auch nicht generalisieren. Das kommt ganz auf das Stück drauf an (B3, 38).</p>
Spieltechnische Schwierigkeiten	Strategien, die bei spieltechnisch schwierigen Stellen verwendet werden. Spieltechnische schwere Stellen sind jene, bei denen die SuS Instru-	<p>B2: Ja also die Höhe kann ich ja nicht in der Probe trainieren, von der ersten Trompete. Höhe kann ich nur ganz begrenzt trainieren in der Probe. Das geht ja nicht. Deshalb ist es da häufig ein Problem, dass ich lange hohe Stellen habe. Das lass ich dann oft oktavierem. Also nach</p>

	<p>mentenbedingt Schwierigkeiten zeigen, wie beispielsweise schwere Griffe oder Tonhöhe bei Blechbläsern.</p>	<p>unten oktavierem, von der Ersten oder so. Und für die Blechbläser viele Pausen einbauen. Höhe müssen die zu Hause üben. Das muss auch klargemacht werden (B2, 48).</p>
<p>Musikalische/Gestalterische Schwierigkeiten</p>	<p>Strategien, die bei musikalisch und gestalterisch schweren Stellen verwendet werden. Musikalisch schwere Stellen sind jene, die bedingt durch das Arrangement schwierig zu spielen sind. Dies kann die Intonation, Phrasierung, Artikulation, lange Bögen oder auch rhythmische Elemente betreffen.</p>	<p>B1: Also wenn es beispielsweise um lange Phrasen geht, geht es ja auch um Bilder, die man den Schülern vermittelt. Da hilft es dann auch vorzusingen, ja. Vielleicht erstmal die richtige Version und die falsche dann vielleicht auch mal, also kurzatmige kleine Fetzen von Melodien machen eben keine große Phrase und das kann eben auch über vorsingen gut demonstrieren (B1, 34).</p>
<p>Improvisation</p>	<p>Strategien, die das Improvisieren innerhalb der Band betreffen.</p>	<p>B4: Ja denen empfehle ich immer wie gesagt erst einmal mit den Blueskalen anzufangen und dann auch zu variieren. Einfach noch einmal auf Akkordwechsel zu hören. Die sind ja häufig notiert. Also in den Arrangements, die ich spiele gibt es notierte Soli, da sind dann aber die Akkorde drüber und ich sag denen „Ihr könnt euch ja auch orientieren, an dem was notiert ist, aber versucht doch mal frei auf den Akkordsymbolen zu improvisieren.“ Und das klappt eigentlich auch ganz gut. Aber das Improvisieren als solches, würde ich sagen, lernen sie nicht auf der Big Band Probe, sondern das lernen sie im Instrumentalunterricht (B4, 84).</p>
<p>Dirigat</p>	<p>Strategien, die die Leitungsfunktion betreffen.</p>	<p>B1: Also ich reduziere es auf das Notwendigste bei Konzerten, weil da ist es dann geprobt. In der Probe und dann auch bei Konzerten/Wichtige Einsätze gebe ich natürlich, es wird Vorgezählt und ich greife</p>

		<p>ein, wenn das Tempo nicht steht oder eben zu kippen droht. Aber wenn die Sache läuft, beschränke ich mich im Wesentlichen auf irgendwelche Akzente oder wie gesagt Einsätze. Also ich dirigiere da keine Takte (B1, 42).</p>
Arrangement	<p>Strategien, die sich auf den Umgang mit den Arrangements beziehen.</p>	<p>BP1: Naja, ich würde gerne erwähnen, dass ich die Big Band-Leiter ermuntern möchte, Stücke so an die Band anzupassen, mit Head-Arrangements und eingefügten Solos und solchen Sachen, wie das im Jazz einfach typisch ist. Wenn wir irgendwie einen starken Solisten eine starke Solistin haben und die Akkordfolge von dem Stück das hergibt, warum sollen wir dann nicht ein Extrablatt einfügen irgendwo und die Rhythmusgruppe spielt dann diesen Chorus nochmal oder man denk sich einen Chorus aus oder man macht einen vereinfachten Chorus für eine unerfahrenen Solistin zum Beispiel, damit man einfach das was für den Jazz wesentlich ist, nämlich Improvisation, dass man das auch ermöglicht (BP1, 51).</p>
Band Setting	<p>Strategien, die den Aufbau einer Band aus musikalischer Perspektive betreffen.</p>	<p>B1: Ja also, wir haben wie gesagt in der letzten Reihe die Trompeten und Posaunen, acht insgesamt an der Zahl. Mikrofontechnischen fassen wir häufig die ersten Spieler beider Instrumente zusammen. Wobei wir das auch durchaus, wenn wir die Möglichkeit vieler Mikrophone haben, dann ändern, dass wir die ersten Spieler in die Mitte der Gruppe stellen. Die Rhythmusgruppe kompakt auf der linken Seite. Vorne in der ersten Reihe. Aufgrund der vielen Spieler, die ersten Saxophonisten mit Bariton und zweite und dritte Reihe versetzt nach rechts, dann eben die zweiten Spieler. So hört sich jeder gut. Auch die Tatsache, dass die Trompeten teilweise hinter der Rhythmusgruppe stehen</p>

		ist eigentlich kein Problem, weil wir das ganze schon ein bisschen nach rechts verschieben, sodass die Rhythmusgruppe dann schon ihren eigenen Bereich hat (B1, 44).
--	--	--

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Besetzung	Mehrfachbesetzung	Strategien, die bei Doppel- oder Mehrfachbesetzungen verwendet werden.	B2: Also ich toleriere das sozusagen in der Big Band bis eben zu Doppelbesetzungen, da machen wir keine Dreifachbesetzungen in aller Regel, sondern einfach nur Doppelbesetzungen. Und wir spielen dann/ Wir spielen dann auch/ Eigentlich ist halt alles doppelt oder TEILWEISE doppelt besetzt (B2, 25).
	Unterbesetzung	Strategien, die bei einer Unterbesetzung der Band verwendet werden.	Also wenn es sich vermeiden lässt, würde ich halt nicht von einem Keyboard ersetzen, oder so. Gut, Bass wäre vielleicht eine Möglichkeit. Das könnte man vielleicht eine Zeit lang machen (B3, 16).
Musikalische/ Gestalterische Schwierigkeiten	Rhythmische Schwierigkeiten	Strategien, die bei komplexen, schwierigen Stellen verwendet werden.	B3: Ja, also dann mit Singen oder Sprechen. Oder auch vorsingen ODER, das kommt eben auch vor, wenn man einen hat, der unheimlich sicher in dem Satz ist, dass man es von dem eben vorspielen lässt (B3, 46).
	Rhythmische Schwierigkeiten / Swing-Feeling	Strategien, mit denen das Swing-Feeling vermittelt wird.	B1: Also wir spielen ja recht viel Swing und insofern bekommen sie das schon gleich mit. Wesentlich ist, dass der Schlagzeuger das Feeling hat. Denn der kann viel übertragen. Also es ist da immer ganz besonders wichtig mit den Schlagzeugern zu proben. Aber auch da/ Beim Swing geht es durchs Machen am besten, durchs Singen, durch Spielen, Vormachen, Nachmachen und aber auch

			durch die Beschreibung. Es ist auch wichtig, dass man es versteht, dass da zwei gleiche Achtel, die da auf dem Papier sind eben nicht gleich sind (B1, 36).
	Rhythmische Schwierigkeiten / Timing	Strategien, die das Timing der Band verbessern oder unterstützen.	BP2:(...) Nicht so ganz explizit. Das ist ein Effekt, der sich darüber einstellt, über genau das, was ich eben grade gesagt habe. Durch einfach dieses technische Wissen einerseits und andererseits durch das Spüren. Wie fühlt sich das an. Und dadurch ergibt sich da ganz viel. Es gibt Kleinigkeiten wo ich sage „Denkt euch da einen kleinen Schlagzeuger in eurem Kopf, der spielt [Befragter spielt einen Schlagzeugrhythmus].“ Und das ist natürlich Teil der Probenarbeit, ganz klar! Es gibt Sachen wo ich sage, besonders wenn man eine ganz Dicke vier hat, also einen Einstieg auf der vier, wo die einfach auch mal aufstehen und sich auf vier hinsetzen und spüren dieses Gewicht. „Und auf die Vier setzen wir uns HIN!“ Und damit sind Sachen dann auch schon zusammen. Also auch da wieder die Gefühlsebene und Singen und so (BP2, 52).
Arrangement	Notation	Strategien, die den Umgang mit der Jazznotation betreffen.	B1: Ja, also die Schüler kennen natürlich die typische Jazzartikulation durch das ständige Proben und bekommen das mit. Ich weise natürlich immer darauf hin, das durchzuführen. Manchmal kann es auch sein, dass mir das nicht gefällt und dann ändere ich das (B1, 46).

Beispiel für die Zusammenfassung der Kategorien mithilfe der Grind-Funktion:

The screenshot shows a software window titled "Summary-Grid" with a toolbar at the top. The main area is divided into three panels:

- Left Panel (B1 - Mehrfachbesetzung):** A tree view of a "Codesystem" with categories like "Kategoriensystem", "Ausgangsposition und Ziele", "Organisatorische", "Leitungs- und Planungs...", and "Besetzung". A grid below shows the presence of these categories across four columns (B1, B2, B3, B4) using blue squares. The "Mehrfachbesetzung" category in the "Besetzung" group is highlighted with a red box.
- Middle Panel (Codings):** Contains two paragraphs of text. The first paragraph discusses purists and Big Band sound, mentioning saxophones and improvisation, with a link [Phil \[18-18\]\(0\)](#). The second paragraph discusses piano and drumming, with a link [Phil \[22-22\]\(0\)](#).
- Right Panel (Summary):** Contains a single paragraph summarizing the content: "Alle Bläser, die ein gewisses Niveau haben, dürfen mitspielen. Besonders alle Saxophonstimmen werden mehrfach besetzt, da Schüler leiser als Profis spielen. In der Rhythmusgruppe spielen Klavier und Schlagzeug einzeln und wechseln sich ab. Jeder muss jedes Stück können."

Beispiel einer Fallzusammenfassung der Ebene Ausgangsposition und Zielsetzung:

Befragter	Zusammenfassung Ausgangsposition und Zielsetzung
B1	Für B1 entscheidet die Qualität des Schlagzeugers über die Qualität der gesamten Band. Er möchte die SuS mit der Big Band-Arbeit musikalisch fördern und ihnen einen Zugang zur Jazz-Musik verschaffen. Er fokussiert den Aspekt der Gemeinschaft. Wichtiges Ziel sind Auftritte und Austauschprojekte. Musikalisch konzentriert er sich auf stilistisch richtiges spielen, richtige Töne, Zusammenspiel und Balance.
B2	Für B2 ist die Grundlage der Probenarbeit gute Stimmung und der Spaß an der Musik. Seiner Meinung nach ist es wichtig, dass ein Leiter jedes Instrument der Band spielen kann. Insgesamt gesehen beabsichtigt er mit der Big Band-Arbeit die sozialen und musikalischen Kompetenzen der SuS zu fördern. Hierzu dienen auch Austauschprojekte. Musikalisch fokussiert er möglichst alle Parameter, die sich im Kontext der Big Band-Musik ergeben.
B3	B3 möchte mit der Big Band-Arbeit den SuS eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung aufzeigen und eine Identität zur Schule herstellen. Sein Ziel ist es die Leistungsfähigkeiten der SuS hinsichtlich des Musikunterrichts zu fördern. Musikalisch sollen die Stücke mit hohem Anspruch gut gespielt werden. B3 konzentriert sich auf Präzision und guten Klang.
B4	Für B4 ist das grundlegende Prinzip der Big Band-Arbeit, dass jeder mitmachen kann, der mitmachen möchte. Der Spaß am Spielen und die musikalische Version der SuS sollen im Zentrum der Arbeit stehen. Entscheidend für die Qualität der Band sind für B4 das Schlagzeug, die 1. Trompete und das 1. Alt- Saxophon. Die Ziele seiner Arbeit sind die musikalischen Fähigkeiten der SuS zu fördern und stilistisch-historisches Wissen zu vermitteln. B4 fokussiert Artikulation, Zusammenspiel und dynamische Differenzierung.
BP1	Für BP1 ist die Möglichkeit der Teilhabe an einer Big Band wichtigstes Element. Er möchte die SuS fördern und fordern. Voraussetzung für das Leiten einer Band sind für BP1 gute hörtechnische Fähigkeiten und umfangreiches Wissen zu Arrangement und Partitur seitens der Leiter. Die Big Band ist für ihn ein Selbststeuerungssystem indem die

	<p>ersten Stimmen der Sätze und besonders die 1. Trompete Steuerungsfunktionen übernehmen. PB1 möchte mit der Big Band-Arbeit die Entwicklung der Sozialkompetenzen jeglicher Art und der musikalischen Fähigkeiten unterstützen. Musikalisch fokussiert er die Details der Musik entsprechend der Fähigkeit der SuS mit Perfektionismus auszuarbeiten.</p>
BP2	<p>Für BP2 ist die Vermittlung des Spaßes und der Freude an der Musik das wichtigste Element der Big Band-Arbeit. Musik ist seiner Ansicht nach für viele Lernbereiche wichtig, da die linke und die rechte Gehirnhälfte beansprucht werden. BP2 möchte SuS fördern und fordern und besteht dabei auf eine gute Ausführung. Ziel seiner Arbeit ist neben der Förderung sozialer Kompetenzen, dass die SuS die physischen Komponenten beim Musikmachen kennen lernen. Zudem sollen SuS für die Musik begeistert und motiviert werden. Musikalisch fokussiert PB2 die Details der Musik entsprechend der Fähigkeit der SuS auszuarbeiten.</p>

(MED. SWG)

SO WHAT

399.
- NILES DAVIS

(BASS LINE ON)

D-7 (DORIAN)

1.

2.

(DOR.)

D.S. al fine

SOLOS ON ENTIRE FORM:

(D-7)

D-7 16 Eb-7 D-7

