

Paynter, John

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemein bildenden Schulen Großbritanniens

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 326-332. - (Musikpädagogische Forschung; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Paynter, John: Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemein bildenden Schulen
Großbritanniens - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen,
Aneignen. Essen : Die Blaue Eule 1992, S. 326-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250490 - DOI:
10.25656/01:25049*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250490>

<https://doi.org/10.25656/01:25049>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)**

**Musikalische
Erfahrung**

**Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen**

D 122/1992/1



Themenstellung: Die Verkehrung einer ursprünglich auf die Beherrschung der Natur und die humane Organisation zwischenmenschlicher Verhältnisse ausgerichteten Vernunft in ihr Gegenteil, die dem Mißbrauch der Natur Vorschub leistet und sich anschickt, das Postulat von Freiheit und Gleichheit durch möglichst nicht mehr bemerkbare Strategien der Beherrschung von Menschen durch Menschen zu ersetzen, macht eine Auswegsuche zwingend. Nicht instrumentalisierbares ästhetisches Verhalten, das durch außer ihm liegende Zwecke nicht steuerbare Sich-einlassen auf ästhetische Prozesse und Produkte scheint ein Modell abgeben zu können sowohl für das Verstehen und die Gestaltung sozialer Prozesse als auch für den sorgsamsten Umgang mit einer uns alle erhaltenden Natur: Ästhetische Erfahrung hat gegenwärtig, überblickt man die philosophische aber auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion, Konjunktur.

In diesen Horizont ist musikalische Erfahrung als eine ganz spezifische und durch andere Formen der Erfahrung nicht ersetzbar hineingestellt. Im vorliegenden Band versammelte Beiträge nähern sich diesem Phänomen von unterschiedlichen Ansätzen her und mit unterschiedlichem methodischen Instrumentarium. Sie wurden auf der Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 4. bis zum 6. Oktober 1991 in Hamburg, deren Hauptaugenmerk der musikalischen Erfahrung galt, diskutiert.

Darüber hinaus enthält die vorliegende Publikation die auf diesem Symposium vorgetragenen freien Forschungsberichte und dokumentiert die Beiträge zum Methodenkolloquium, das während dieser Tage stattfand.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 13

1992

Hermann J.
Kaiser (Hrsg.)

Musikalische Erfahrung

Wahrnehmen
Erkennen
Aneignen



Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen,
Erkennen, Aneignen / Hermann J. Kaiser (Hrsg.). -
Essen : Verl. Die Blaue Eule, 1992

(Musikpädagogische Forschung ;
13) ISBN 3-89208-470-9

NE: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]; GT

ISBN 3-89206-470-9

© Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1992

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen,
wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1991	11
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
PETER BUSCH	
Der Erfahrungsbegriff der Moderne	15
WILFRIED GRUHN	
Wahrnehmen und Verstehen Kognitive Grundlagen der Repräsentation musikalischer Elemente und Strukturen. Entwurf zu einem Forschungsprogramm	44
RENATE MÜLLER	
Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung Aspekte soziokultureller Musikpädagogik	52
JÖRG HARRIERS	
Musikerleben als Herausforderung Erfahrungen mit Musik diesseits und jenseits von Trends und Theorien	66
CHRISTIAN HOERBURGER	
Ästhetische Erfahrungen beim Spiel mit Klängen	83
HERMANN J. KAISER	
Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung	100

2. Methodenkolloquium

KLAUS-ERNST BEHNE

Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens 115

REINER NIKETTA

Plädoyer für den Mittelwert
Oder: Was kann denn der Mittelwert dafür, daß er so praktisch
ist? 127

EBERHARD KÖTTER

Was ist musikalische Substanz?
Zur Problematik des Reizmaterials in Hörversuchen zur melodischen
Abstraktion 138

GEORG MAAS

Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung
und Praxisbezug 149

MARIE-LUISE SCHULTEN

Was sind Ergebnisse des Musikunterrichts? 170

DIETMAR PICKERT

Erlernen des Instrumentalspiels.
Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher
methodischer Verfahren. 180

HELMUT TSCHACHE

Entwickeln didaktischer Modelle erläutert an Unterrichtsbeispielen
aus dem Gestaltungsfeld Musik -Bewegung - szenische Gestaltung -
Tanz 194

3. Freie Forschungsberichte

URSULA BOELHAUVE

Möglichkeiten der indirekten Planung von erwachsenengerechten
Lernprozessen am Beispiel „Musiktheorie für Anfänger“ 209

ERNST DOMBROWSKI

Satzintonation und Melodie in textierten Improvisationen - Ein
entwicklungspsychologischer Vergleich 224

RAINER ECKHARDT

Bella Bella Bimba
Ausländische Lieder in westdeutschen Unterrichtswerken für den
Musikunterricht der Orientierungsstufe 235

ERIKA FUNK-HENNIGS

Auf dem Wege zu einer demokratischen Musikkultur -dargestellt am
Beispiel der Arbeitersingebewegung 249

ULRICH GÜNTHER

Opportunisten?
Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer
Umbrüche 267

HEIDE HAMMEL

Zur Aktualität Eberhard Preußners 286

FRIEDRICH KLAUSMEIER

Belcanto und Popgesang 295

CHRISTA NAUCK-BORNER

Zur Bedeutung impliziten Wissens in formalen Modellen der
Repräsentation von Musik 311

JOHN PAYNTER

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemein bildenden
Schulen Großbritanniens

326

Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemeinbildenden Schulen Großbritanniens*

JOHN PAYNTER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung : Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. - Essen: Die Blaue Eule 1992. (Musikpädagogische Forschung. Band 13)

Musik war Teil des Lehrplans in englischen, walisischen und schottischen Schulen seit dem späten 19. Jahrhundert, aber erst in den letzten Jahren wurde sie in ihrer pädagogischen Bedeutung ernstgenommen. Früher betrachtete man sie als erwünschte aber unwichtige „kulturelle“ Beigabe zum Lehrplan; Musikunterricht in jeder ausführlichen Form war beschränkt auf jene Schüler, die konventionelle musikalische Begabungen erkennen ließen. Zu einem großen Teil herrscht diese Ansicht auch heute in der Öffentlichkeit vor (und ist deshalb kennzeichnend dafür, wie Eltern und ihre Kinder über Musik in der Schule denken). Einige Vertreter der Schulverwaltung und der Politik haben eine ähnliche Schwierigkeit, die Bedeutung der Musik in der allgemeinen Bildung zu verstehen.

Trotz dieser Probleme gab es beachtliche Fortschritte in den vergangenen 30 Jahren, deren Ergebnis es ist, daß die Musik ins Zentrum der Erziehungsdiskussion rückte. Sie hat jetzt ein sehr viel höheres Ansehen als noch vor 20 Jahren, und die Entwicklungen, die durch die musikpädagogische Forschung vorangetrieben wurden, haben die Lehrer verpflichtet, sich auf neue Formen und Methoden des Unterrichts zu verständigen.

Als Ausdruck dieses Erfolges kann die revolutionäre Betrachtungsweise des Musikunterrichts gelten, die durch die Prüfungsordnung Musik (Music syllabus) im allgemeinen Abschluß-Zeugnis der Sekundarschule (GCSE) – einer Prüfung, die von Schülern im Alter von 16 Jahren abgelegt wird – und durch die Hereinnahme des Musikunterrichts als kulturelles Grundfach ('foundation' subject) in den neuen englischen Lehrplan (National Curriculum) charakterisiert ist. (Das National Curriculum enthält Lehrpläne für Musik und Bildende Kunst; aber nicht für Drama oder Tanz).

* Das englische Original wurde – mit Zustimmung von J. Paynter – von Christian Hoerburger ins Deutsche übertragen.

Diejenigen, die in den 30jährigen Kampf um die Anerkennung der pädagogischen Bedeutung der Musik im Lehrplan (der allgemeinbildenden Schulen) engagiert waren, bewerteten die GCSE als eine besonders wichtige Errungenschaft. Es ist das erste Mal in der Schulgeschichte des United Kingdoms, daß wir eine Musikprüfung haben, die für eine breitgestreute Schülerschaft erreichbar ist (nicht nur jene mit den konventionellen musikalischen Begabungen), in der jeder Prüfungsteilnehmer ein Instrumentalstück vortragen und originale Kompositionen vorlegen muß. Als die GCSE vor einigen Jahren als neue Prüfung eingeführt wurde, bewies die Prüfungsordnung Musik (music syllabus) eine radikalere Neubewertung der Prüfungsinhalte als in jedem anderen Unterrichtsfach des Schulwesens. Gerade die Prüfungsinhalte Instrumentalspiel und Komponieren stellen eine völlige Kehrtwende in der offiziellen Einstellung gegenüber dem Schulmusikunterricht dar. Die frühere Betonung der Information über Musik (historisch und theoretisch) wurde zurückgedrängt durch eine

Erkenntnis, daß das Wesen der Musik ihre PRAXIS ist; und daß Information über Musik keinen Wert hat, wenn sie nicht ins Musikmachen (als Aufführen oder Komponieren von Musik) eingeschlossen ist.

Diese Erkenntnis wurde in das Unterrichtskonzept eingearbeitet, das von der Arbeitsgruppe Musik für den englischen Lehrplan (National Curriculum) entwickelt wurde (und wir hoffen, daß sie sich trotz einiger augenblicklicher Mißverständnisse über deren pädagogische Bedeutung seitens der Regierung behaupten kann).

Zwei Faktoren haben mehr als alles andere dazu verholfen, diesen Wechsel der Einstellung und Gewichtung zu bewirken.

Der erste veranlaßte den Wandel gewissermaßen mehr durch Zufall als durch Absicht. Das 1944er Erziehungsgesetz (Education Act) betonte die Notwendigkeit, Kinder „gemäß ihrem Alter, ihrer Neigung und ihren Fähigkeiten“ zu erziehen. Bei der Ausführung dieses Gesetzes erkannten einige örtliche Erziehungsbehörden rasch ihre Verpflichtung gegenüber *musikalischer* „Neigung und Fähigkeit“: sie beschäftigten Musikberater und Musikorganisatoren, deren Aufgabe es war, die Lehrer zu ermutigen und musikalische Begabungen zu fördern, wo immer solche entdeckt wurden. Allgemein bedeutete dies die Organisation von örtlichen Schulmusikfesten (school music festivals) und ähnlichen Vortragsgelegenheiten, die Chöre und Instrumentalgruppen von möglichst vielen

Schulen der Region zusammenbrachte. Unvermeidlich war die Anzahl jener Kinder, die an diesen Veranstaltungen Gefallen hatte, ein ziemlich kleiner Prozentsatz der Schüler aller Schulen. Dennoch entwickelte sich die Arbeit der Berater während der 50er und 60er Jahre, wobei ein wichtiges Merkmal die Bereitstellung von Instrumentalunterricht für alle lernwilligen Schüler war; und als diese Zahlen zunahm, begannen die Berater, örtliche Jugendorchester zu gründen. Heute hat fast jede örtliche Schulbehörde im United Kingdom ein eigenes Jugendorchester und die meisten Secondary Schools ebenso; die besten Spieler werden für die Landkreisorchester (County Orchestras) - und vielleicht für das National Youth Orchestra of Great Britain ausgewählt.

Ende der 60er Jahre war der Leistungsstand des Instrumentalspiels unter Jugendlichen - besonders in Secondary Schools (11 bis 18 Jahre) - sehr beachtlich angestiegen und die Bereitstellung von Gelegenheiten nahm zu. Allerdings wurde sehr wenig von dieser Errungenschaft im schulischen Musikunterricht genutzt. In den Grundschulen (5- bis 11jährige) gab es ein vernünftiges Ausmaß von musikalischer Aktivität (hauptsächlich Singen und einiger Gebrauch von Schlaginstrumenten); aber im Sekundarbereich bestanden Musikstunden hauptsächlich aus „stiller Musik“ („silent music“) in der Art von Information. Obwohl nun in jeder Schule Schüler waren, die Musikinstrumente spielten - und eine sehr große Anzahl von Sekundarschulen ihre eigenen Orchester hatten, wurden diese Schüler nicht gebeten, ihre Instrumente ins Schulzimmer zu bringen. Es schien den Musiklehrern niemals klar zu werden, daß sie in ihren jungen Instrumentalisten ein bedeutendes Potential für ihren schulischen Musikunterricht hatten. Das kam daher, weil die Lehrer keinen Weg sehen konnten, wie dieses Potential genutzt werden konnte; und das war weitgehend deshalb, weil die Lehrerausbildung keine Methoden für die musikalische Beteiligung aller Schüler im Musikunterricht entwickelt hatte. Jedoch obwohl dieses wichtige Potential meistens übersehen wurde, *war es da* - und wartete darauf genutzt zu werden. Letzten Endes hat es sehr entscheidend zu dem Wechsel beigetragen wie ich schon sagte, nicht durch überlegte Politik, sondern einfach weil die Instrumentalisten verfügbar waren. Ich werde darüber noch mehr zu sagen haben.

Der zweite Faktor war die pädagogische Forschung - besonders auf dem Feld der musikalischen Kreativität. Es gab sporadisches Interesse an den kreativen Fähigkeiten der Kinder, das bis in die erste Dekade des

20. Jahrhunderts zurückreicht, aber es hatte sehr wenig Eindruck auf die Musikpädagogik allgemein gemacht und hatte überhaupt keine Auswirkung auf den eingeführten Musiklehrplan. Dann begannen Mitte der 50er Jahre einige wenige Schulmusiker, die auch Komponisten waren, ihre Schüler zu ermutigen, im Schulunterricht mit Klängen zu experimentieren und Gruppenkompositionen empirisch - durch direktes Experimentieren mit den Klängen zu entwickeln. Die Initiative dieser Lehrer (unter ihnen Peter Maxwell Davies, George Self, Brian Dennis und - wenn ich das sagen darf - auch ich) war weitgehend die Folge der Unzufriedenheit mit dem gültigen Musiklehrplan der Schulen:

Er erschien uns im wesentlichen unmusikalisch, und der einzige Weg dieses Übel zu kurieren war es, die Schüler zum Herz der musikalischen Erfahrung zu führen indem man sie bittet, kreative Entscheidungen zu vollziehen (to take creative decisions).

Letzten Endes ist jede musikalische Aktivität in ihrem Wesen eine Angelegenheit, Entscheidungen zu treffen und zu dem zu stehen, von dem einem das eigene musikalische Gefühl sagt, daß es richtig sei. (Aber die Befürworter des traditionellen Lehrplans hätten nie gewagt, einen Schüler einzuladen, eine Entscheidung zu treffen!)

Internationale musikalische Umstände halfen, wie wir alle wissen, die Entdeckungen der europäischen Nachkriegs-Avantgarde schufen eine Atmosphäre des Experiments, das wir relativ leicht in den Musikunterricht übertragen konnten. Sobald das Konzept des „kreativen Experiments“ als etwas, das jeder Schüler tun konnte, ohne Rücksicht auf die vorausgegangene musikalische Erfahrung, eingeführt war, konnte es erweitert werden, indem dieses „wartende“ Potential in Anspruch genommen wurde: indem die Schüler mit Instrumentalunterricht eingeladen wurden, ihre Instrumente in den Musikunterricht mitzubringen. Seite an Seite mit den anderen, die klingende Objekte ('found object' sounds) oder einfaches Schlagzeug benützten, konnten die Spieler der Orchesterinstrumente eine noch größere Palette an Klängen und Techniken in Bezug auf kompositorische Probleme einbringen. Im Laufe der Jahre hatte dies den Effekt, daß das Interesse an den traditionellen Musikinstrumenten wuchs und mehr und mehr junge Menschen Instrumentalunterricht wünschten. Im Zusammenhang damit trug die Entwicklung kleiner und preiswerter Keyboard Synthesizer die „kreative“ Revolution weiter als wir uns je vorstellen konnten, als wir uns in den 50er Jahren auf dieses musikpädagogische Abenteuer einließen.

Was als Prozeß von Versuch und Irrtum begann, wurde zur Basis für systematische Beobachtung von Musikunterricht. 1973 bis 1982 unterstützte die Schulkommission für Prüfungswesen und Beurteilung (Schools Council for Examination and Assessment; ein von der Regierung beauftragtes Gremium, das wichtige Forschungsprojekte finanziert) ein landesweites Projekt „Musik im Lehrplan der Sekundarschule“. Ich leitete dieses Projekt, und unsere Aufgabe war, das pädagogische Ziel von Musik im Sekundarschullehrplan zu definieren. Indem wir mit 200 Schulen aus allen Regionen des Landes zusammenarbeiteten, suchten wir die am stärksten auffallenden Beispiele einer guten Praxis unter allen Musiklehrern auf. Wir organisierten Konferenzen und Kurse, gaben ein reguläres „Journal“ für die teilnehmenden Schulen heraus, verteilten Unterrichtsmaterial und sammelten Dokumentationen als Beschreibungen, als Film und auf Tonband über erfolgreiche Arbeit aus dem Schulunterricht. Aus dem riesigen Bestand der gesammelten Dokumente erstellten wir zwei Dokumentarfilme und 12 Videoaufzeichnungen – alles in allem etwa 9 Stunden Spieldauer – dazu ein Archiv von Tonaufnahmen von Kinderkompositionen, und einen „Bericht“ in der Form meines eigenen Buches über das Projekt (*Musik im Lehrplan der Sekundarschule*, Cambridge University Press, 1982). Kurz vor dem Abschluß des landesweiten Projektes errichteten wir 10 regionale „Zentren für Musikerziehung“, die die Unterrichtsforschung auf ihre eigene Weise fortsetzen. Jedes wurde für weitere zwei Jahre finanziert, nach denen sie ihre eigene Finanzierung finden mußten. Vier dieser zehn arbeiten heute noch und bringen offizielle Bekanntmachungen der Entwicklungsarbeit in den Schulen heraus.

Dieses Zehnjahresprojekt war eines der letzten und größten, das von der Schulkommission – die Anfang der 80er Jahre aufgelöst wurde – finanziert wurde; und weil wir über das ganze Land hinweg arbeiten konnten, die Grenzen der örtlichen Erziehungsbehörden überschreitend, konnten wir die Bewertung der Musik als einen wichtigen Teil des Lehrplans weithin bekanntmachen. Es brachte den *pädagogischen* Wert der Musik im Schulunterricht (d.h. für die Mehrzahl der Schüler, nicht nur für die konventionell begabte Minderheit) in das Blickfeld der Verwaltungsbeamten und Schuldirektoren, und es bot den Lehrern Unterstützung bei dem Versuch, ihren eigenen Musik-Lehrplan mit neuen Methoden zu entwickeln. Das Forum, das es dem damals weitgehend unerschlossenen Potential der musikalischen Kreativität bot, war ausschlag-

gebend dafür, daß immer mehr Lehrer ermutigt wurden, diese Möglichkeiten für sich selbst zu entdecken. Als Ergebnis wurde das Komponieren im Musikunterricht („composing in the classroom“) eine immer mehr akzeptierte Strategie, alle Schüler in das Musizieren einzubeziehen, und Anfang der 80er Jahre hatte dies eine starke Wirkung auf die Diskussionen über die Entwicklung der neuen GCSE Prüfung.

Unabhängig von seinem Einfluß auf einzelne Lehrer, schuf das Projekt auch einen starken Anreiz für die weitere Forschung. Ausbildungsstätten für Lehrer engagierten sich für die Erforschung und Entwicklung neuer Methoden zur Ermutigung und größeren Beteiligung an Komposition (classroom composing) und Aufführung von Musik im Unterricht. Musikerziehung gewann als Forschungsbereich in den Universitäten an Bedeutung, was zu einer beachtlichen Anzahl bedeutender Doktorarbeiten führte, von denen einige zur Buchveröffentlichung kamen. Allerdings war ein anderes Kennzeichen für dieses wachsende Interesse an praktischer Musikpädagogik das dramatische Anwachsen der Anzahl neuer Bücher zu diesem Thema. Das hat sich fortgesetzt; viele der neuen Veröffentlichungen sind direkt von der akademischen Forschung beeinflußt.

In demselben Bereich begann 1984 die Zeitschrift *The British Journal of Music Education* zu erscheinen. Die dritte Auflage des 8. Bandes erscheint gerade, die Inhalte des 9. Bandes (die drei Auflagen erscheinen 1992) wurden festgelegt, und wir planen den Umfang des 10. Bandes (für 1993). Es scheint, daß es keinen Mangel bei der Einsendung interessanter Artikel gibt. Die Zeitschrift wird von einem der größten und ältesten Verlage Großbritanniens, Cambridge University Press, herausgegeben und ist unsere einzige „erfahrene Zeitschrift“ in diesem Bereich. Es gibt natürlich andere musikpädagogische Periodika in Großbritannien, aber sie sind hauptsächlich magazinartige Ausgaben, die kurze und überwiegend praktische Artikel enthalten. BJME ist die einzige musikpädagogische Zeitschrift im United Kingdom, die substantielle Artikel aus der Forschung veröffentlichen kann. Sie ist auch unabhängig von allen Lehrerorganisationen; allerdings gibt es eine Vereinbarung über die Veröffentlichung ausgewählter Papiere der Konferenzen des Britischen Rates für musikalische Erziehung und Ausbildung (UK Council of Music Education and Training). Hauptsächlich an ein englischsprechendes Publikum gewandt, hat *The British Journal of Music Education* jetzt einen in-

ternationalen Herausgeberausschuß, der die Hauptredaktion unterstützt, und es hat Bezieher in vielen Ländern.

Alle diese Dinge haben dazu beigetragen, einen starken Hintergrund für musikpädagogische Forschung in Großbritannien zu fördern. Unter den Forschungsthemen, die derzeit Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sind:

1. Die Entwicklung kindlicher Erfindungsfähigkeit und die Natur der kindlichen kreativen Leistung in der Musik.
2. Die natürliche vokale Kreativität von Kindern im Vorschulalter.
3. Methoden der Bewertung und Überprüfung im Hinblick auf Komposition und Aufführung von Musik.
4. Der Gebrauch einer allgemeinen musikalischen Ordnung (musical vernacular) beim Komponieren im Musikunterricht.
5. Das Verhältnis von Kreativität und dem Lernen von Fertigkeiten.
6. Ästhetik der musikalischen Form in Zusammenhang mit den Aufgaben, die Lehrer den Schülern geben.
7. Komponieren als ein Ziel für den Instrumentalunterricht.
8. Änderungen in der Berufsvorbereitung von Orchestermusikern.
9. Elektronische Geräte und ihre Anwendung bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.
10. Musikerziehung und die europäische Dimension.
11. Methoden zur Einbeziehung der Musikstile anderer Völker (other world music styles) in das westliche Unterrichtswesen.
12. Wie Schüler eine Sensibilität für musikalisches Strukturieren entwickeln.
13. Beziehung zwischen Musik und Sprache.
14. Neue Lehrmethoden für die Hörwahrnehmung.
15. Motivation bei der Wahl von Musikinstrumenten.
16. Wichtige Einflüsse im frühen Leben junger Musiker.
17. Die Bedeutung von Musikgeschichte in der modernen Musikerziehung.
18. Musik und der Gehörlose.
19. Elterliche Sicht der Musikerziehung ihrer Kinder in Schulen.
20. Musizieren nach dem Gehör.

Prof. John Paynter
University of York, Department of Music
Heslington, York, YO1 5DD; England