

Oravec, Lina; Steffens, Julia

**"Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender".**

**Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule - eine Interviewstudie nach der Grounded Theory**

*Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 213-231. - (Musikpädagogische Forschung; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Oravec, Lina; Steffens, Julia: "Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender". Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule - eine Interviewstudie nach der Grounded Theory - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 213-231 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243402 - DOI: 10.25656/01:24340

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243402>

<https://doi.org/10.25656/01:24340>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

#### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)*

# MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN  
(SELF-)REFLECTIONS  
AND INTERVENTIONS

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,  
Friedrich Platz (Hrsg.)

# Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between  
(Self-)Reflections and Interventions



Waxmann 2021  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 41  
Research in Music Education, vol. 41**

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4272-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

# Inhalt

|              |   |
|--------------|---|
| Vorwort..... | 9 |
|--------------|---|

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Liste der Reviewerinnen und Reviewer ..... | 13 |
|--------------------------------------------|----|

*Andreas Lehmann-Wermser*

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| „... es kömmt drauf an ...“ ..... | 15 |
|-----------------------------------|----|

*Marlon G. Schneider*

Concept Maps

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von<br>Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht ..... | 33 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Concept Maps*

*The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning  
Prerequisites and Processes in Music Lessons*

*Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen,*

*Werner Jank & Silke Schmid*

Change Management im Lehramtsstudium –

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| Kohärenz und Professionsorientierung ..... | 53 |
|--------------------------------------------|----|

*Change Management Processes in Music Teacher Training:  
Coherency and Professional Orientation*

*Georg Brunner*

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine<br>musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie ..... | 73 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related  
University Teaching: An Exploratory Comparative Study*

*Gabriele Puffer*

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur<br>Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Assessing Future Music Teachers' Professional Competencies for the  
Evaluation of a Teacher Training Program*

*Isolde Malmberg*

Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –  
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor\*in-  
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. . . . . 113

*Music Making as a Developmental Task in School Internships –  
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-  
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

*Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld*

(Un-)Eindeutige Anregungen  
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung  
von Prozessen des Musik-Erfindens . . . . . 135  
*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns  
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,  
Matthias Krebs & Christian Rolle*

Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘: die ästhetische  
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis . . . . . 155  
*On ‘Inspiring’ and ‘Safe Places’: The Aesthetic Use of Place in  
Music-App Practices*

*Peter W. Schatt*

„geschichtlich durch und durch“?  
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer  
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material‘ . . . . . 173  
*“geschichtlich durch und durch”? Considerations on Music Pedagogical  
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the ‘Musical Material’*

*Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck*

Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –  
professionell, als Profession? . . . . . 191  
*Teaching the ‘Musical Artist’ – Professionally, or as a profession?*

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Lina Oravec &amp; Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker</i>                                                                                                          |     |
| <i>„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“</i>                                                                                                      |     |
| Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory .....                                                                  | 213 |
| <i>„Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.“ Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study</i> |     |
| <br><i>Olivier Blanchard</i>                                                                                                                                                        |     |
| <i>„Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“</i>                                                                                                               |     |
| Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht .....                                                                                                                    | 233 |
| <i>“Students’ Songs” and “Teachers’ Songs”: Cultural Differences in Music Lessons</i>                                                                                               |     |
| <br><i>Charlotte Lietzmann</i>                                                                                                                                                      |     |
| <i>Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss</i>                                                                                                                 |     |
| im Feld musikpädagogischer Studiengänge .....                                                                                                                                       | 251 |
| <i>The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education</i>                                                                               |     |
| <br><i>Jürg Huber und Christoph Marty</i>                                                                                                                                           |     |
| <i>Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. ....</i>                                                                |     |
|                                                                                                                                                                                     | 277 |
| <i>The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews</i>                                                             |     |
| <br><i>Stefan Orgass</i>                                                                                                                                                            |     |
| <i>Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. ....</i>                                                                                 |     |
|                                                                                                                                                                                     | 297 |
| <i>Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection</i>                                                                                                   |     |

*Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker*

**„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender.“ Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory**

*“Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time.” Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study*

*Die vorliegende qualitative Interviewstudie befasst sich mit den Sichtweisen von Lehrkräften und Schüler\*innen auf den Einsatz relativer Solmisation in der Grundschule. Das Sample besteht aus fünf Grundschullehrkräften und 12 (teils ehemaligen) Grundschüler\*innen. Aus Sicht der Befragten stellt die Solmisation in der Grundschule eine effektive Methode dar, um innere Tonvorstellung sowie Singfähigkeit und -freude der Kinder nachhaltig zu verbessern. Jedoch konnte bei den Schüler\*innen eine begrenzte Motivation zum Solmisieren und bei den Lehrkräften eine begrenzte Kompetenzorientierung festgestellt werden, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen: Obwohl viele Lehrkräfte Kompetenzbereiche wie Komposition, Blattsingen oder Musiktheorie als Ziele der Solmisation benennen, beschränken sie sich in ihrem Unterricht in der Regel auf die Verbesserung der Singfähigkeit. In dieser begrenzten Kompetenzorientierung scheint eine Teilerklärung dafür zu liegen, dass die Schüler\*innen – trotz gleichzeitiger Begeisterung für das solmisationsgestützte gemeinsame Singen – Solmisieren über alle Interviews hinweg auch gelegentlich als „kindisch“ oder „langweilig“ bezeichnen. Außerdem erweist es sich als hemmender Faktor sowohl für die Motivation der Schüler\*innen als auch für die Kompetenzorientierung der Lehrkräfte, dass sich die Solmisation als Nischensystem in der Welt der weitaus gebräuchlicheren „richtigen Tonleiter“ (In-vivo-Code) behaupten muss.*

*The article triangulates the data of two grounded theory interview studies, one with five elementary school teachers and one with 12 (partly former) elementary school students, using the movable-do solfège approach, which combines syllables and hand signs in German elementary music classrooms. Results show that both students and teachers regard movable-do as a very effective method for enhancing*

*students' singing competence in terms of pitch accuracy as well as singing confidence. Other possible goals of the method, such as enhancing students' competence in improvising, composing, sight singing, playing instruments or music theory, remain outside of the teaching focus. Decreasing student motivation in using solfège among third graders could be explained by this limited goal orientation as well as by the growing influence of the co-existing "real scale" using the letter signature that makes the movable system seem childish.*

## 1. Einleitung

Die relative Solmisation erlebt seit einigen Jahren eine Renaissance im Musikunterricht, auch in der Grundschule. Dabei findet sie zum einen in den zunehmenden Singprojekten Verwendung wie bei SMS, Primacanta, Chor:klasse! oder Sing-Pause (vgl. Henning, 2014, S. 20; Fuchs, 2013, S. 6) und zum anderen im Rahmen des Konzepts des Aufbauenden Musikunterrichts, womit sie in Rheinland-Pfalz sogar Eingang in den Lehrplan gefunden hat (vgl. MBWJK, 2009, S. 16f.). Für die Grundschule werden vor allem Audiationsfähigkeit, Intonationssicherheit beim Singen, Hinführung zum mehrstimmigen Gesang und zur absoluten Notation als Ziele von Solmisation genannt (vgl. Fuchs, 2015, S. 130ff.). Weitere Einsatzbereiche liegen in der Hinführung zum Instrumentalspiel, zur Musiktheorie und zum Blattsingen (vgl. Heygster & Grunenberg, 2009; Losert, 2011).

Der vorliegende Beitrag nimmt die Erfolge sowie Grenzen von Solmisation in der Grundschule aus Sicht der Beteiligten in den Blick. Er basiert auf den Daten von zwei unabhängig voneinander durchgeführten Grounded-Theory-Studien im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten, die für die vorliegende Triangulationsstudie neu ausgewertet wurden – einer Interviewstudie zur Funktion der Solmisation aus Lehrendensicht (Becker, 2018) und einer Interviewstudie mit Schüler\*innen, die nach deren Erfahrungen mit der Solmisation fragt (Steffens, 2019). Gemäß dem Anspruch der Grounded Theory, Erklärungen für aus den Daten hervorgehende zentrale Fragen zu generieren (vgl. Glaser & Strauss, 2005, S. 11), haben wir besonders auf Unstimmigkeiten geachtet. Dabei zeigte sich in der Triangulation etwa, dass die Lehrkräfte gar nicht so weitgehende Lernziele verfolgen, wie auf Basis der didaktischen Literatur und der Schülerdaten angenommen.

## 2. Relative Solmisation

Die Entwicklung der relativen Solmisation ist bis auf die Zeit von Guido von Arezzo, also auf das frühe Mittelalter, zurückzuverfolgen (vgl. Ruhnke, 1994, S. 1561). Verwenden wir im Folgenden nur den Begriff Solmisation (Solfège), so

beziehen wir ihn ausschließlich auf die relative Solmisation (engl. „movable-Do“), bei der die Silbe „Do“ den jeweiligen Grundton jeder Dur-Tonleiter bezeichnet. Im Gegensatz dazu steht bei der absoluten Solmisation („fixed-Do“) die Silbe „Do“ immer für den Ton C. Schon im Mittelalter wurde die Tonbenennung durch Solmisationssilben mit Gesten unterstützt, damals noch durch Zeigen in der Hand („Guidonische Hand“). Auf den britischen Erzieher Curwen gehen die heute im deutschsprachigen Raum etablierten Handzeichen zurück, wobei diese im heutigen Solmisationsunterricht meist in der Spielart des ungarischen Musikpädagogen Kodály verwendet werden (vgl. Losert, 2011, S. 272). Auch in unserem Sample verwenden alle befragten Lehrkräfte und Schüler\*innen eine Kombination von Tonsilben und Handgesten.

### 3. Forschungsstand

„Vertreter der Kodály-Methode [...] haben auf Tagungen oft Kühnes behauptet: Dank schulischer Nutzung der Silben-Handzeichen-Sprache für Intervallbeziehungen würden alle Ungarn richtig vom Blatt singen. Schon weil das nicht wahr ist, haben sich viele MusiklehrerInnen entweder von diesen Systemen abgewendet oder gar nicht probiert, ob es sich lohnt, dieses System fundiert zu studieren.“

Mit dieser umstrittenen These hat sich Ansohn (2013, S. 4) mehrere kritische Zuschriften von Leser\*innen eingehandelt, die aus ihrer Sicht erfolgreich mit Solmisation arbeiten, aber andere, erreichbarere Ziele damit verfolgen als die Blattsingfähigkeit. So berichtet z.B. Christoph Dane von einem echten „Qualitätssprung“, den seine Arbeit mit transponierenden Instrumenten in der Bläserklasse durch Solmisation erfahren habe, u.a. durch die damit erfolgreiche Lied-erarbeitung nach Gehör (zit. n. Ansohn, 2014, S. 27). Hierin zeigt sich zum einen mit Blick auf unsere Fragestellung, wie unterschiedlich Ziele, Settings und Erfolge des Einsatzes von Solmisation sein können. Zum anderen spiegelt das Zitat die vage Quellenlage wider: Der Fachdiskurs ist zumindest im deutschsprachigen Raum von konzeptioneller Praxisliteratur und Erfahrungsberichten geprägt, denen wenig empirische Forschung gegenübersteht.

#### 3.1 Ziele relativer Solmisation

Die konzeptionelle Literatur gibt vor allem Anregungen zum Unterrichten mit Solmisation und erläutert ggf. ergänzend historische, musiktheoretische, musikpädagogische oder neurowissenschaftliche Kontexte (vgl. z.B. Fuchs, 2010, 2013, 2015; Ernst, 2011; Heygster & Grunenberg, 2009; Bolender & Müller, 2012). Den genannten Konzepten gemein ist das zentrale Ziel der inneren Tonalitätsvorstellung, die durch Solmisation geschult werden soll. Gordon (2012) und Fuchs

(2010) sprechen hier von Audiation, Heygster und Grunenberg (2009) von der „Empfindsamkeit für die Zusammenhänge der Diatonik“ (ebd., S. 22), und Bolender und Müller (2012) streben in ihren Gesangsklassen das „Verinnerlichen von Tonbeziehungen“ an (ebd., S. 10). Welche weiteren Ziele die Autoren schwerpunktmäßig anstreben, variiert von Ansatz zu Ansatz und geht mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunktsetzungen einher:

Heygster und Grunenberg schreiben der Solmisation in ihrem Handbuch (2009) ein besonders großes Potential zu, wenn sie sie als ein „Hilfsmittel für alle Bereiche der Musikpädagogik“ beschreiben, „vom elementaren Beginn in jedem Alter [...] bis zur Musiktheorie“ (ebd., S. 9). Während sie den affektiven Aspekt der inneren Tonvorstellung betonen („Empfindsamkeit“, „Affekte“, „Gefühl“), steht in Gordons *Music Learning Sequences* der kognitive Aspekt stärker im Vordergrund. Eingeführt werden die Solmisationssilben hier erst in der zweiten Lernsequenz des „Unterscheidungslernens“, um zuvor auf neutraler Silbe (z.B. „lu“) erlernte Melodiepatterns nun tonal zu benennen. Beim späteren „schlussfolgernden Lernen“ soll dann eine eigenständige gesangliche Übersetzung neutraler Patterns in Solmisation erreicht werden (vgl. Gordon, 2012, S. 105). Auch Heygster und Grunenberg (2009) streben bei einem optimalen Lernverlauf auf Dauer an, dass die Solmisation zu der Fähigkeit führt, „jedes diatonische Phänomen sofort einzuordnen, zu benennen und theoretisch zu erfassen“ (ebd., S. 22). Fuchs orientiert sich stark an Gordon. Auch in ihrem grundschulbezogenen Konzept gibt es Patternübungen auf neutraler Silbe sowie verschiedene Vorübungen zu Melodik und Tonalität, die sich die Silben der relativen Solmisation zunutze machen (Fuchs, 2010). Sie nennt die Förderung intonationssicheren Singens als weiteren Vorteil der Methode (vgl. Fuchs, 2013). Für die Einführung der Solmisationssilben grenzt Fuchs sich von Konzepten wie von Heygster und Grunenberg oder Kodály ab, die den Tonraum von So-Mi ausgehend nur schrittweise erweitern – wie es auch alle von uns befragten Lehrerinnen tun. Da Kinder „ihr melodisches Repertoire derjenigen Umgebung entnehmen, die für sie prägend ist“ (ebd., S. 7), warnt sie vor einer künstlichen Einschränkung des Tonraums und verfolgt mit den Liedbeispielen in ihrem Konzeptionsvorschlag unter anderem das Ziel, die Kinder an vielfältige Tonalitätsräume heranzuführen. Während sich Fuchs' Konzeption auf den allgemeinbildenden Grundschulunterricht bezieht, setzen Bolender und Müller (2013) die Solmisation in ihrem Leitfaden für Gesangsklassen ein. Hier rückt auch die Hinführung zum Blattsingen stärker in den Blick und damit zusammenhängend eine sinnvolle Heranführung an konventionelle Notenschrift und ein zuverlässigeres Stimme-Halten beim mehrstimmigen Gesang durch die innere Tonvorstellung (vgl. S. 10f.).

Bei allen Vorteilen der Solmisation sehen selbst ihre Befürworter\*innen beim Einsatz dieser zeitintensiven Methode eine Gefahr in der Überbetonung der Tonalität im Musikunterricht (vgl. Fuchs, 2013, S. 6; Heygster, 2012, S. 12). Hinzu kommt, dass sich Solmisation nicht für die Erschließung aller Musikarten eignet, etwa nicht für indonesische Gamelanmusik. Befürchtungen von Kritiker\*innen

des Aufbauenden Musikunterrichts, dass ein lehrgangsartiges Vorgehen im Musikunterricht zu wenig Freiräume für individualisiertes Lernen und ästhetische Erfahrungen biete (Hüttmann, 2018, S. 33; Vogt, 2004), lassen sich auch auf die Solmisation beziehen.

### 3.2 Empirische Forschung

Forschungsarbeiten zur relativen Solmisation haben im deutschsprachigen Raum in der Regel einen historisch-systematischen Schwerpunkt (vgl. Losert, 2011, S. 83f.), denn die empirischen Begleitstudien zu einschlägigen Singprojekten, in denen mit Solmisation gearbeitet wird (z. B. Spychiger & Aktas, 2015; Gütay, 2012; Forge & Gembris, 2012), thematisieren den Einfluss der Solmisation nicht. Einige andere Forschungsberichte bringen nur als Nebenprodukte vereinzelte Ergebnisse zu Erfolgen und Grenzen der Solmisation hervor. So benennen Schüler\*innen einer von Göllner (2017) interviewten Bläserklasse indirekt das Spiel ohne Noten sowie das erfolgreiche Einbeziehen von Schüler\*innen mit und ohne Notenkenntnissen ins Ensemblespiel als Erfolge (ebd., S. 155ff.). In einer Befragung von schweizerischen Musiklehrpersonen äußerten sich mehrere Befragte positiv zur Solmisation wegen der dadurch erzielten „Schulung des inneren Hörens“, während ein anderer Proband bedauert, dass Solmisation „beim Singen [...] viel kaputt machen [könne] in der Haltung“, da es sich v. a. um ein „technisches Instrument“ handle (Huber, 2008, S. 29).

Zur empirischen Erforschung der Effekte von Solmisation in der Schule bzw. im College liegen mehrere US-amerikanische Studien vor, allesamt Vergleichsstudien, die die Effekte von relativer Solmisation auf die Blattsingfähigkeit („sight singing“) untersuchen (z. B. Martin, 1991; Antinone, 2000; Amkraut, 2004; McClung, 2008; Holmes, 2009; Hung, 2012; Reifinger, 2012), einige davon sogar mit Grundschulbezug (Martin, 1991; Reifinger, 2012; Holmes, 2009). Meist handelt es sich dabei um Experimentalstudien mit verschiedenen Schüler\*innengruppen, die über mehrere Wochen unterschiedliche Treatments erhalten, deren Effektivität auf die Blattsingfähigkeit in Pre- und Posttests anhand von „pitch-“ und „conture accuracy“ des Vorgetragenen bewertet wird. Während sich weitgehend in allen Studien signifikante Verbesserungen von Pre- zu Posttests für alle Experimentalgruppen ergeben, lassen sich oft keine signifikanten Unterschiede in der Effektivität der einzelnen Trainings nachweisen. Der aus hiesiger Sicht verwundernde Fokus auf die Blattsingfähigkeit lässt sich durch die starke Ausrichtung der dortigen schulischen Musikpädagogik auf Music Performance mit ihren zahlreichen Band- und Chorklassen erklären. Die Bewertungskriterien „pitch accuracy“ und „conture accuracy“ wiederum passen zu dem Ziel des intonations-sicheren Singens, wie es auch für hiesige Grundschulkinder angestrebt wird.

Reifinger (2012) konnte in einer Studie mit 193 Zweitklässler\*innen nach 16-wöchigem Treatment feststellen, dass Solfège im Vom-Blatt-Singen bereits

bekannter Melodiepatterns dem Patternüben auf neutraler Silbe „loo“ überlegen ist, während allerdings unbekannte Patterns von der Gruppe ohne Solmisation signifikant besser vom Blatt gesungen wurden. Die Studie reflektiert selbstkritisch, dass der Einsatz von Solmisation eventuell erfolgreicher wäre, wenn er nicht von Anfang an an das Notenlesen geknüpft wäre (ebd., S. 39).

Holmes (2009) verglich den Einfluss von relativer gegenüber absoluter Solmisation auf die Blattsingfähigkeit von 181 Zweitklässler\*innen. Anders als Reifinger ließ sie dabei im Test nicht nach konventioneller Notation, sondern nach Silbennotation absingen. Dabei stellte sich das relative Vorgehen nach 10 Wochen als effektiver heraus als das absolute. Lehrkräfte beider Gruppen berichteten von großer Motivation der Kinder. Hung (2012) kritisiert, dass Holmes – wie im übrigen auch Reifinger und zahlreiche weitere, nicht nur grundschulbezogene Studien – die Blattsingfähigkeit anhand von künstlich simplifizierten Musikbeispielen testet. Sie selbst kam in einer Studie mit Blattsingaufgaben unterschiedlicher diatonischer wie chromatischer Komplexität zu dem Schluss, dass Musikstudierende mit langjähriger absoluter Solmisationserfahrung anderen mit entsprechend langer Erfahrung in relativer Solmisation entschieden überlegen waren.

Martin (1991) beschäftigte sich in einer Studie mit 419 Erstklässler\*innen mit der Effektivität unterschiedlicher Repräsentationsebenen relativer Solmisation, indem er Patterntrainings mit a) nur Solmisationssilben, b) Silben und Curwen-Handgesten und c) Silben, Gesten und Buchstabennotation unterschied. Nach 24 Wochen ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der Effektivität der Trainings feststellen. McClung (2008) stellte 36 High School Students, die alleamt langjährige Erfahrung mit relativer Solmisation und Curwen-Handzeichen mitbrachten, in individuellen Testsituationen je zwei Blattsingaufgaben. Eine Melodie war unter Nutzung der Handzeichen vom Blatt zu singen und eine andere ohne die Handzeichen. Außerdem wurden alle Proband\*innen zu ihrem persönlichen Nutzen der Handzeichen befragt. 18% der Befragten bevorzugten Singen ohne Handzeichen, 57% generelle Tönhöhengesten. Die 23% der Befragten, die den Curwen-Handzeichen einen großen Nutzen zuschreiben, profitierten tatsächlich auch im Test davon. Über das gesamte Sample hinweg ließen sich allerdings keine Vor- oder Nachteile im Blattsingen durch die Verwendung der Gesten feststellen.

Während also im deutschsprachigen Raum keine uns bekannten empirischen Studien zur Wirksamkeit von Solmisation vorliegen, fokussieren die US-amerikanischen Studien allesamt die Blattsingfähigkeit, die allerdings kein dezidiertes Ziel des Grundschulmusikunterrichts in Deutschland darstellt. Über diesen gemeinsamen Fokus hinaus variieren die US-amerikanischen (Experimental-) Studien so stark in den untersuchten Samplings, Treatments und Testverfahren, dass sich einzig das Fazit ergibt, dass gezieltes tonales Patterntaining, ob auf neutraler Silbe, mit absoluter oder relativer Solmisation, mit oder ohne Handzei-

chen, mit oder ohne Notation, bereits nach einigen Wochen klare positive Effekte auf Blattsing- und Intonationsfähigkeit hat.

Der hier referierte aktuelle Forschungsstand lässt deutlich erkennen, dass empirische Studien zu schulischer Solmisation im natürlichen Umfeld ein Desiderat darstellen – zumal im deutschsprachigen Raum. Dessen nehmen wir uns in einer Interviewstudie zu den Sichtweisen der beteiligten Schüler\*innen und Lehrkräfte an.

## 4. Methodisches Vorgehen

### 4.1 Sampling

In beiden der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Qualifizierungsarbeiten (Becker, 2018; Steffens, 2019) musste das Sampling pragmatisch erfolgen, um während der Bearbeitungszeit überhaupt genügend Lehrkräfte und Schüler\*innen mit Solmisationserfahrung interviewen zu können. Dennoch kamen in beiden Arbeiten auch einzelne Überlegungen des Theoretical Samplings zum Tragen, während im Rahmen der Triangulationsstudie keine Datenerhebung mehr erfolgte.<sup>1</sup> Das Lehrerinnen-Sample besteht aus fünf Grundschulkraften mit heterogenen Hintergründen (vier studierten Musiklehrerinnen, einer nachqualifizierten; drei Klassenlehrerinnen, einer Fachlehrerin für viele Fächer, einer reinen Musikfachlehrerin)<sup>2</sup> sowie einer Gymnasiallehrkraft. Die Schüler\*innenstudie basiert auf sechs Interviews mit insgesamt 14 (z. T. ehemaligen) Schüler\*innen. Darunter befindet sich eine Gruppe mit drei aktuellen Drittklässler\*innen aus Rheinland-Pfalz (Ronja, Roman, Ricarda), die bei Frau Fachler Unterricht haben. Dies stellt den einzigen Fall im Sample dar, zu dem Interviews mit Lehrkraft und Kindern vorliegen. Zwei weitere Schüler\*innengruppen von aktuellen Sechstklässler\*innen aus Hessen (Helena, Henry, Hannes, Hannah, Hermine) und Nord-

---

1 Becker (2018) interviewte aus Gründen des Theoretical Samplings zusätzlich eine Gymnasiallehrkraft und Steffens (2019) zwei junge Erwachsene. Zum pragmatischen Umgang mit dem Theoretical Sampling s. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz, 2007.

2 Da die Pseudonyme der Lehrkräfte der Qualifizierungsarbeit von Susanne Becker (2018) entstammen, haben sie nur eine bedingte Bedeutung für die vorliegende Studie und dienen hier eher der Wiedererkennung der Proband\*innen. Zu den vier studierten Musiklehrkräften zählen Frau Verschien, die Solmisation in verschiedenen Bereichen ihres Unterrichts zum Einsatz bringt, Frau Blaser, die eine Bläserklasse leitet, Frau Singo, die einen besonderen Schwerpunkt auf das Singen legt, und Frau Fachler, die auf eigenen Wunsch nur als Fachlehrerin ausschließlich für das Fach Musik eingesetzt wird. Frau Muki ist als einzige Probandin keine studierte Musikfachkraft, sondern über das rheinland-pfälzische Weiterbildungsprogramm „Muki“ nachqualifiziert. Während Frau Fachler und Frau Muki nur als Fachlehrerinnen arbeiten, leiten Frau Verschien, Frau Blaser und Frau Singo auch eigene Klassen.

rhein-Westfalen (Nils, Niklas, Nicole) blicken auf ihre Grundschulzeit mit Solmisation zurück, genau wie eine 16-jährige Gesprächspartnerin aus NRW (Nadine). Zwei Erwachseneninterviews mit der ehemaligen (Gymnasial-)Gesangsklässlerin Gesa und mit Violo, der während seiner Grundschulzeit im Violinunterricht an die Solmisation herangeführt wurde, die seitdem sein musikalisches Leben prägt, ergänzen das Sample.

## 4.2 Interviewführung

Während der etwa 25-minütigen Einzel- und Kleingruppeninterviews mit den Schüler\*innen sowie der ca. einstündigen Einzelinterviews mit Lehrenden lagen Leitfäden in Form von Mindmaps vor. Die Lehrkräfte wurden nach einer typischen Musikstunde mit Solmisation, nach Zielen, Umsetzung, Rahmenbedingungen und Wirkungen von Solmisation sowie nach ihrer Solmisationsbiographie befragt. Bei den Kindern und Jugendlichen bis 14 Jahren erfolgte der Intervieweinstieg im Sinne der Besonderheiten von Kinderinterviews (vgl. Weber-Krüger, 2014) durch die Interaktionsaufforderung, der Interviewerin das Solmisieren ‚beizubringen‘. Dies erwies sich als enthemmender Interviewbeginn und gewährte gleichzeitig erste Einblicke in ihre Solmisationsfähigkeiten. Gegenstand der Schüler\*inneninterviews waren darüber hinaus u. a. die Rolle der Lehrkraft und der persönliche Nutzen der Solmisation.

## 4.3 Triangulierende Auswertung

Mit dem Ziel, Erklärungen für interessante Phänomene aus den Daten zu generieren (Glaser & Strauss, 2005, S. 11), haben wir besonders Überraschendes ins Zentrum der axialen und selektiven Kodierphasen gestellt (vgl. Reichertz, 2009, S. 281). Dies gilt sowohl für die beiden Einzelstudien als auch für die Triangulationsstudie. Überraschend sind zum einen Unstimmigkeiten innerhalb der Daten, zum anderen gegenüber den literaturbasierten Vorannahmen der Forschenden.<sup>3</sup>

In der Lehrerinnenstudie war zum einen erstaunlich, wie erfolgreich das Solmisieren die Singfähigkeit der Kinder schon durch regelmäßig durchgeführte Singspiele mit So-Mi-La zu verbessern scheint. Zum anderen überraschte, wie stark nach einem solchen übereinstimmenden Einstieg die methodischen

---

3 Grundsätzlich sind wir offen und ohne Hypothesen ins Feld gegangen, aber in Konfrontation mit den Daten offenbarten sich doch einige Vorannahmen, die meist auf der Lektüre konzeptioneller Literatur fußen (z.B. Fuchs, 2013; Heygster & Grunenberg, 2009). So wären wir etwa davon ausgegangen, dass alle Solmisationssilben erlernt und die Solmisation sinnvoll mit weiteren Aktivitäten (wie z.B. Instrumentalspiel) verknüpft werden sollte, um als erfolgreich zu gelten.

Vorgehensweisen der interviewten RLP-Lehrkräfte variierten – in der Lehrerinnenstudie gefasst mit der Kernkategorie der „eigenen didaktischen Süppchen“: Während etwa Frau Singo bei den Kindern für Faszination über den Verschiedenklang von hohem und tiefem Do sorgt und Frau Fachler „verrückte Jazz-Akkorde“ singen lässt, übt Frau Verschied mit Solmisation Diktat-Lernwörter und Frau Blaser koordiniert damit die verschiedenen transponierenden Instrumente in ihrer Bläserklasse.

In der Schüler\*innenstudie fiel, ausgehend von der Annahme, die Solmisation könne „ein Hilfsmittel für alle Bereiche der Musikpädagogik“ sein (Heygster & Grunenberg, 2009, S. 9), auf, dass die befragten Schüler\*innen nur wenige Anknüpfungspunkte ihrer Solmisationskenntnisse über das Singen hinaus nannten. Erst mit dem zusätzlich geführten Interview mit Violo, das das Schließen eben dieser Leerstelle zum Anlass hatte, manifestierte sich das umfassende Potential der Solmisation. Von diesem Interview ausgehend offenbarten sich auch in den bisherigen Kinderinterviews Gelingensbedingungen für im obigen Sinne erfolgreiches Solmisationslernen, in der Schüler\*innenstudie gefasst mit der Kernkategorie „Muttersprache“: Solmisation sollte durch eine als Vorbild fungierende kompetente und motivierende Lehrkraft (Stichwort „Mutter“) möglichst früh an die Kinder herangeführt werden, bevor diese mit konventioneller Notation vertraut sind, und in verschiedenen Kontexten präsent sein.

Erst in der Zusammenschau beider Datensätze stellte sich heraus, wie eng aus Kinder- wie Lehrendensicht Solmisation und innere Tonvorstellung an eine verbesserte Singfähigkeit gebunden sind. Mit dem Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996) im Hintergrund zeigte sich bald, dass die in der Schüler\*innenstudie herausgearbeiteten Gelingensbedingungen insofern nicht als *intervenierende Bedingungen* für die Erfolge bzw. *Konsequenzen der Handlungsstrategien* der Lehrenden bezeichnet werden können, da die Lehrkräfte gar nicht das Ziel verfolgen, dass die Kinder die Solmisation eigenständig in verschiedenen Kontexten anwenden können. Ein weiterer Grund, uns in der axialen Kodierphase vom handlungstheoretisch fundierten Kodierparadigma zu distanzieren, lag darin, dass nur die Lehrkräfte, nicht die befragten Schüler\*innen von eigenen Handlungsstrategien berichten. In der selektiven Kodierphase jedoch, als die begrenzte Schüler\*innenmotivation als ein zentrales *Phänomen* einmal gefunden war, half das Kodierparadigma, weitere Kategorien dazu in Beziehung zu setzen und zu erkennen, dass der Grundschulmusikunterricht als zunächst offensichtlicher *Kontext* dieses Phänomens in einen übergeordneten, prägenden Kontext eingebettet ist, in die Welt der „richtigen Tonleiter“ (In-vivo-Code).

## 5. Ergebnisse

Aus Lehrenden- wie Schüler\*innensicht lässt sich von einem erfolgreichen Kreislauf von Solmisieren, Aufbau innerer Tonvorstellung und Singfähigkeit sprechen,

in dem zunehmendes Können und zunehmender Spaß sich gegenseitig bereichern. Allerdings zeigen die Interviews auch Grenzen auf, an die Solmisation in der Grundschule stößt. So erleben zum einen die Lehrkräfte die Aufgabe als herausfordernd, die Solmisation auch über die Verbesserung der Singfähigkeit hinaus sinnvoll in ihren Unterricht einzubinden und verfolgen damit weitgehend keine weitere gezielte Kompetenzentwicklung der Kinder. Schon dass die Kinder auch selbst solmisieren lernen, scheint den Lehrkräften weitgehend nicht wichtig zu sein. Zum anderen lässt die Motivation der Kinder zu solmisieren irgendwann nach. Beides erstaunt angesichts der Begeisterung, mit der Lehrkräfte wie Kinder grundsätzlich über die Solmisation sprechen. Die Daten geben aber auch Hinweise für mögliche Erklärungen.

## 5.1 Haupterfolge

### 5.1.1 Besser und selbstbewusster Singen

*„Erstaunlich, wie viele Kinder, von denen man erst denkt, der kann nicht singen und, keine Ahnung, der trifft die Töne nicht und brummt oder quietscht, wie viele von denen man abholen kann und aus denen gute Sänger machen kann, wenn man die darin schult, kleine Schritte zu gehen.“ (Fachler)*

Auch die anderen Lehrkräfte berichten, dass die Schüler\*innen durch den Einsatz von Solmisation **„besser singen“**<sup>4</sup> lernen (Muki), d.h., dass sie *„lernen, sauber zu singen, wenn man das lang genug und konsequent genug macht“* (Verschlen). Eine wichtige Komponente für das bessere Singen sehen Lehrkräfte wie Schüler\*innen darin, dass sich die Kinder durch die gezielte Übung oft erst richtig **trauen zu singen**. So denken sich in Frau Fachlers Musikunterricht gerade *„Kinder, die sich nicht trauen, die zuhause nie zum Singen animiert werden [...] : Oh, das ist schön!“*. Auch Frau Singo erzählt, dass sich unsichere Kinder nicht mehr *„eingeschüchtert fühlen“*, wenn etwa große Tonsprünge in Liedern durch Solmisation vorentlastet werden. Gesa berichtet mit Blick auf ihre Chorklasse, *„dass man irgendwie sicherer war. Und sich auch viel mehr [Kinder zu singen] getraut haben.“* In allen Schüler\*inneninterviews ist von **Spaß am Singen und Solmisieren** die Rede, der sich mit zunehmendem Können einstellt. So berichtet etwa Henry, der den Handzeichen zu Beginn skeptisch gegenüberstand: *„Aber dann hat's auch Spaß gemacht, je besser man's konnte.“* Helena pflichtet bei: *„Am Ende war's immer voll cool. Weil wir dann wussten, wie es geht.“* Die Schüler\*innen aus Hessen berichten auch begeistert von mehrstimmigem Gesang (bis zu fünfstimmig), wofür ihnen *„die Solmisation auf jeden Fall sehr geholfen“* habe.

---

4 Kennzeichnung von Unterkategorien durch Fettdruck.

### 5.1.2 Innere Tonvorstellung als Schlüssel zum besseren Singen

*„Manchmal hilft's einfach die Töne zu treffen, weil man die Dinge dann so im Kopf hat.“*  
(Ronja und Ricarda)

Wie diese aktuellen Drittklässlerinnen von Frau Fachler beschreiben mehrere Kinder, wie das innerliche Voraushören zum erfolgreichen Singen beiträgt: *„Wenn man Lieder ohne [Solmisations-]Tonleiter singt, dann ist es so, dass man die Töne nicht richtig trifft. Aber wenn man weiß, okay, jetzt kommt ein La, dann muss ich ein La singen. Dann weiß man halt schon Bescheid, wie das Lied weitergeht.“* (Helena) Auf der Grundlage der konzeptionellen Literatur fällt auf, dass die Kinder auch in weiteren Zitaten zur Beschreibung der inneren Tonvorstellung allesamt Formulierungen wie „wissen“ oder „im Kopf haben“ wählen, die die kognitive Komponente der inneren Tonvorstellung betonen. Bei den Lehrkräften hingegen finden sich stärker Formulierungen, die an Heygsters und Grunenbergs „Empfindsamkeit für die Zusammenhänge der Diatonik“ (2009, S. 22) erinnern: *„Gefühl für eine Tonleiter“* (Fachler), *„Gefühl dafür, ob man jetzt mit der Stimme ein bisschen hoch gehen muss oder runter“* (Singo) oder *„Gespür für Intervalle“* (Blaser).

Bedenkt man, dass Mechtild Fuchs (2010) nur die Solmisationssilben konsequent verwendet, Handzeichen nur sporadisch, so ist es bemerkenswert, dass die von uns interviewten Kinder wie Lehrkräfte übereinstimmend gerade mit Blick auf die innere Tonvorstellung die Bedeutung der Handzeichen hervorheben (z. B. *„intuitives Lernen mit dem Körper“*, Fachler). Die Schüler\*innenzitate zeigen passend zu den Ergebnissen der McClung-Studie (2008), dass sich auch innerhalb derselben Klasse manche Kinder eher an den Handzeichen orientieren, während für andere die Silben zentral sind. Ein Vorteil der Handzeichen ist, dass sie noch begleitend verwendet werden können, wenn Lieder bereits auf Text gesungen werden: *„Wir haben immer normal gesungen. Nur dass wir manchmal die Handzeichen noch dazu gemacht haben, damit es einfacher war.“* (Helena)

Dieser Haupterfolg relativer Solmisation in der Grundschule – das bessere Singen durch die innere Tonvorstellung – scheint zum Teil schon durch regelmäßige Singspiele ausgehend von den Silben So-Mi(-La) erreicht werden zu können, mit denen alle interviewten RLP-Lehrkräfte in die Solmisation einsteigen (z. B. *„Rühre, rühre, Suppentopf“*) und über die einige Lehrkräfte nicht hinausgehen. Wie auch in der Gesamtschau der US-Studien offen bleiben musste, welche Bausteine der Solfège-Arbeit besonders effektiv sind, lässt sich auch in unseren Daten nicht klar erkennen, was die Solmisation, wie sie in den von uns beforschten Klassen zum Einsatz kommt, so erfolgreich für die Entwicklung der Tonvorstellung und das Singen in der Grundschule macht: Die *„kleinen Schritte“*, die Patternarbeit, die Solmisationssilben, die Handzeichen oder einfach nur die regelmäßige Singaktivität. So mutmaßt Frau Blaser: *„Die singen wirklich toll. Ich*

*singe auch grundsätzlich sehr viel mit den Kindern – aber ich glaube schon, dass die Solmisation einen großen Beitrag dazu leistet.“*

## 5.2 Grenzen der Solmisation in der Grundschule

Der erfolgreiche Kreislauf von Solmisieren, Aufbau innerer Tonvorstellung und verbesserter Singfähigkeit stößt bald an Grenzen. Zum einen konnten wir eine im Wesentlichen auf die Verbesserung der Singfähigkeit begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte beim Einsatz von Solmisation konstatieren. Zum anderen zeigte sich eine begrenzte Motivation der Kinder zu solmisieren. Beide hemmenden Faktoren scheinen sich gegenseitig zu verstärken.

### 5.2.1 Begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte

Wie bereits erwähnt, variiert das methodische Vorgehen von Lehrkraft zu Lehrkraft stark. Dies gilt nach dem konventionellen Einstieg über So-Mi schon für die weitere Arbeit in den Bereichen Singen und Aufbau innerer Tonvorstellung und setzt sich bei weiteren Anwendungsmöglichkeiten der Solmisation fort. Allerdings lässt sich probandenübergreifend feststellen, dass Formulierungen der Lehrkräfte in Bezug auf weitere Anwendungsbereiche meist keine Kompetenzorientierung mehr aufweisen. Damit meinen wir, dass nicht die angestrebten oder erzielten „Fähigkeiten, Fertigkeiten [...] und Bereitschaften“ (Weinert, 2001, S. 27) der Kinder im Vordergrund stehen, sondern eher die Machbarkeit in der Schule. Unterrichtet wird, was gut **in den Unterricht passt**, weniger das, was **mit Schwierigkeiten verbunden** ist oder als **nicht grundschulgerecht** angesehen wird, wobei einige Kinder selbst in diesen Bereichen **nebenbei** etwas lernen könnten. Andere Anwendungsmöglichkeiten wurden schlicht bisher **noch nicht realisiert**:

Frau Fachler hält die Thematisierung von Musiktheorie für **nicht grundschulgerecht**: *„Den Theoriekram können die auch in der fünften Klasse noch lernen. Wichtig ist, dass die Kinder einfach Dreiklänge singen ohne zu wissen, dass es ein Dreiklang ist.“* Frau Muki findet das Blattsingen, das sie als eigentliches Ziel der relativen Solmisation benennt, *„zu hochgegriffen für die Grundschule“*. Ihre anschließende Bemerkung *„Ist natürlich toll, wenn sie das können, aber ne!“* deutet darauf hin, dass sie es begrüßen würde, wenn die Kinder es dennoch **nebenbei** erlernen würden, auch wenn ihr Unterricht nicht darauf abzielt. Ähnlich verhält es sich bei den meisten Lehrkräften mit der Frage, ob die Kinder lernen sollen, eigenständig zu solmisieren. Zwar vermitteln die Interviews den Eindruck, dass die Kinder zumindest die Handzeichen auch selbst ausführen sollen, aber für die meisten scheint zu gelten: *„Wenn sie die Zeichen nicht richtig benutzen können, macht das überhaupt nichts.“* (Blaser) Eine Ausnahme stellt

hier Frau Verschien dar, die *„bisher noch alle Klassen dazu gekriegt [hat], dass sie solmisieren konnten“*. Die konventionelle Notation jedoch stellt auch sie – ähnlich wie andere – nur gelegentlich nebenbei zur Verfügung. Frau Fachler benennt die **Schwierigkeit**, dass man hier wie auch beim Übertragen von Melodien auf Stabspiele an die Grenzen des relativen Systems stößt: *„Das ist schwierig, weil es ja eine relative Solmisation ist. Da kann man ja nicht sagen, das Do ist d. [...] Wie sagt man das?!“* Frau Muki möchte Solmisation *„immer mal wieder, wo es passt, einsetzen“*. So nutzt sie sie, wie auch Frau Verschien, zum Einprägen von Lernwörtern: *„Man kann die ganzen Lernwörter für die Diktate auch solmisieren.“* Zwei Lehrkräfte fänden es ein attraktives Ziel, dass die Kinder Solmisation für das Erfinden eigener Melodien nutzen, sie selbst haben es aber bisher trotzdem nicht verfolgt. Frau Muki ist wegen ihrer Zuständigkeit für nur die ersten beiden Schuljahre einfach **noch nicht dazu gekommen** und Frau Singo bricht ihren Satz: *„Ich wollte eigentlich auch gerne, dass die Kinder auch mal was kreieren, aber...“*, einfach ab und erzählt weiter von Unterrichtsbeispielen, in denen die Kinder eher imitieren.

Insgesamt steht das Imitationslernen bei den befragten Lehrkräften klar im Vordergrund – und zwar erfolgreich mit Blick auf den einzig wirklich angestrebten Kompetenzaufbau im Bereich Tonvorstellung und Gesang. Es gilt aber zu bedenken, dass der Unterricht der nicht befragten Lehrkräfte aus NRW und Hessen methodisch etwas breiter aufgestellt scheint. So bot der Unterricht von NRW-Kind Niklas auch Gelegenheit zum Komponieren und zur musiktheoretischen Reflexion:

„Unsere Lehrerin hat vorgesungen und dann haben wir nachgesungen. Oder wir sollten selber mit diesen Silben einfach nur irgendwelche Lieder zusammenstellen. Und ja, die haben wir dann entweder vorgestellt oder wir haben das als Gruppe gemacht. Und dann haben wir die ne Zeit lang besprochen und Halbtöne darin besprochen, sowas.“

In den Einstiegsaufforderungen an die Sechstklässler\*innen aus NRW und Hessen konnten diese eine komplette Dur-Tonleiter mit Silben und Handzeichen vorsingen, während die noch jüngeren Kinder von Frau Fachler nur einzelne Silben mit Handzeichen vormachen konnten, wozu ihr Gesang weitgehend monoton blieb.

Bisher kamen drei Begründungen für eine begrenzte Kompetenzorientierung zur Sprache: dass 1. etwas nicht grundschulgerecht sei, dass 2. die Lehrkräfte die Klassen systembedingt nur kurz, z. B. zwei Schuljahre, am Stück unterrichteten und dass 3. die Grenzen des relativen Systems erreicht würden. Hinzu kommt nun 4. eine übereinstimmend wahrgenommene sinkende *„Bereitwilligkeit“* (Muki) der Schüler\*innen zu solmisieren. Gerade Dritt- und Viertklässler\*innen fänden Solmisation zunehmend *„albern“* (Verschien) und *„uncool“* (Muki) oder könnten – wenn in diesem Alter zum ersten Mal mit Solmisation konfrontiert –

sogar denken: *„Die Alte tickt nicht richtig!“* (Muki). Die Lehrkräfte erklären sich diese zunehmend kritische Haltung vor allem durch das vorpubertäre Alter der Kinder ab dem dritten Schuljahr. Einige von ihnen verzichten deswegen ab Klasse 3 ganz auf Solmisation.

### 5.2.2 Begrenzte Motivation der Schüler\*innen und Schüler

Auch aus allen Schüler\*inneninterviews geht hervor, dass viele der Solmisation – trotz ihrer gleichzeitigen Begeisterung für das damit selbstwirksamere Singen – kritisch gegenüberstehen. Solmisation wird etwa als *„nervig“* (Ronja, Roman, Ricarda), *„anstrengend“* (Hannes) oder *„ein bisschen out“* (Nils) bezeichnet, bzw. als etwas, das *„keinen Spaß“* macht (Roman) und wodurch manche sich *„gelangweilt“* fühlen (Niklas).

Niklas und seine Mitschüler\*innen berichten, dass ihnen ihre durch Solmisation erworbenen Kompetenzen auch an der weiterführenden Schule geholfen haben, als sie *„die Tonleiter mit C durchgenommen“* haben und die *„Solmisationstonleiter [...] parallel“* mitdenken konnten. Interessant ist nun, dass sie trotz dieser klaren Vorteile, die sie durch ihre Solmisationserfahrung ihren Mitschüler\*innen gegenüber haben, die Methode als ungeeignet für die weiterführende Schule betrachten: *„Wenn die Kinder in der Grundschule die normale Tonleiter hatten und dann plötzlich was anderes, [...] nützt das dann vielleicht relativ wenig“* (Nils). *„Also ich denke mal, dass es ziemlich irritieren würde, wenn man jetzt die richtige Tonleiter bis zu dem Punkt schon gelernt hat, dann nochmal was anderes zu lernen, was im Grunde ja dasselbe ist“* (Nicole). Hinzu kommt, dass einem Solmisation *„ab einem bestimmten Alter [...] kindisch vor[kommt]“* (Niklas).

### 5.3 Welt der „richtigen Tonleiter“ als hemmender Kontext

Die von den NRW-Schüler\*innen getroffene Unterscheidung zwischen einem ‚Nischensystem‘ Solmisation auf der einen und dem Referenzsystem *„richtige Tonleiter“* auf der anderen Seite hilft sowohl die begrenzte Motivation der Schüler\*innen als auch die begrenzte Kompetenzorientierung der Lehrkräfte besser zu verstehen. Denn schon auf die Grundschule wirft die *„richtige Tonleiter“* ihre Schatten. So berichten mehrere Lehrkräfte, dass sie vor allem den Kindern mit Instrumentalerfahrung gelegentlich auch *„richtige Noten“* (Verschienen) bzw. die eigentliche *„Musikersprache“* anbieten, worum diese Kinder auch bitten. So übersetzt etwa Frau Muki: *„Ja, wir singen jetzt So-Mi, aber in den Noten [...] ist das dann c und a.“* Das könnte erklären, warum schon Grundschulkindern es *„albern“* finden können, ein zweites System zu erlernen, das nur in ihrer Grundschulklasse relevant zu sein scheint. Die Lehrkräfte müssen davon ausgehen, dass die Kinder außerhalb ihres Musikunterrichts – der oft nicht über zwei Schuljahre

hinausgeht – nicht wieder mit Solmisation in Kontakt kommen. In diesem engen Zeitraum kann das Ziel der verbesserten Singfähigkeit offenbar „*erstaunlich*“ gut erreicht werden, weshalb es so stark im Vordergrund steht. Durch die begrenzte Wirkzeit der Lehrkräfte gilt dies für weitere, eigentlich für sinnvoll erachtete Anknüpfungspunkte nicht, zumal sich die Vereinbarkeit von relativem und absolutem System offenbar „*schwierig*“ gestaltet. Frau Verschien vertritt die pragmatische Haltung: „*Und wenn es dann nicht mehr gebraucht wird, ist es schade, aber die hatten Spaß in der Grundschule.*“ (Verschien)

Auch die Interviews mit den älteren Schüler\*innen belegen die beschriebene Diskrepanz zwischen den beiden „Parallel“-Systemen „*Solmisationstonleiter*“ und „*richtige Tonleiter*“. Die 16-jährige Nadine war die einzige im Sample, die nicht einmal mehr die Handzeichen reproduzieren konnte. Sie begründete dies mit ihrem frühen Geigenspiel nach Noten, vor der Begegnung mit Solmisation in der Grundschule, mit der sie daher nie wirklich etwas anfangen konnte. Gesa stellt im Interview stolz fest, dass sie einige der sog. „Gesangslevel“ ihrer Chorklasse immer noch mit Silben und Gesten reproduzieren kann. Allerdings bringt sie ihre Solmisationsfähigkeit in keiner Weise in ihr Musikstudium ein. Kontrastfall Violo hingegen, der ab dem siebten Lebensjahr auf Basis von Solmisation Geige gelernt hat und jede Musik in Silben hört, hat mit dem Lesen von Noten bis heute Schwierigkeiten.

Für unsere Studie stellt also zwar der Grundschulunterricht das relevante Forschungsfeld dar, die herausgearbeiteten zentralen Phänomene sind aber eingebettet in den weiteren Kontext „Welt der *richtigen Tonleiter*“.

## 6. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Studie untersuchte Erfolge und Grenzen von Solmisation in der Grundschule. Die Ansprüche einer Grounded-Theory-Studie werden dabei insofern erfüllt, als aus den Daten neue Zusammenhänge und Erklärungen entwickelt wurden:

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Schüler\*innen stellt die Solmisation in der Grundschule eine effektive Methode dar, um innere Tonvorstellung sowie Singfähigkeit und -freude der Kinder nachhaltig zu verbessern. Jedoch konnte bei den Kindern eine begrenzte Motivation zum Solmisieren und bei den Lehrkräften eine begrenzte Kompetenzorientierung festgestellt werden, zwei Phänomene, die sich gegenseitig zu verstärken scheinen. Zu einem Teil ließen sich beide – in Zusammenschau der Daten und der Literatur zunächst überraschenden – Phänomene durch die Dominanz des parallel existierenden, konventionellen Systems zur Tonhöhenbezeichnung („*richtige Tonleiter*“) erklären.

Hinter dem Anspruch des Theoretischen Samplings, das eigentlich integraler Bestandteil der Grounded Theory ist, bleibt unsere Studie jedoch zurück, da innerhalb der Triangulationsstudie keinerlei gezielte Erhebungen mehr statt-

gefunden haben, so dass unsere Ergebnisse, gerade für den Musikunterricht über Rheinland-Pfalz hinaus, als nicht gesättigt angesehen werden müssen. Hier wären also weitere empirische Untersuchungen sinnvoll, etwa unter Einbezug teilnehmender Beobachtung, um die Dynamiken des Solmisationslernens in der Grundschule noch besser verstehen zu können. Außerdem würde eine gezielte Auseinandersetzung mit der zahlreich vorhandenen, u.a. auch musikpädagogischen, Forschungsliteratur zur Schüler\*innenmotivation die bereits vorliegenden Ergebnisse noch weiter erhellen können. Einen möglichen Ausgangspunkt könnte die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) bieten, die nachhaltige Motivation an drei Bedingungen knüpft: (1.) das Kompetenzerleben – das bei den solmisierenden Kindern erst stark wächst, dann aber zu stagnieren droht, (2.) die Selbstbestimmung – die beim beschriebenen Imitationslernen wohl kaum gegeben ist – und (3.) die soziale Eingebundenheit. Zwar bieten unsere Daten Belege dafür, dass das solmisationsgestützte gemeinsame Singen innerhalb der Klasse stark zum Gefühl der sozialen Eingebundenheit der Beteiligten beitragen kann. Jedoch lautet unsere noch weiter zu prüfende These ja, dass das Solmisieren außerhalb der eigenen Klasse – in der sonstigen ‚Welt der *„richtigen Tonleiter“* – nicht nennenswert zu sozialer Eingebundenheit der Schüler\*innen beiträgt, bzw. ggf. sogar zusätzliche Barrieren schaffen könnte. In unseren Daten waren Mitschüler\*innen an der weiterführenden Schule als Referenzrahmen benannt worden, vor dem die Solmisation *„kindisch“* erscheint. In künftigen Studien könnte auch die Rolle der Eltern mit in den Blick genommen werden, denen Solmisation vermutlich in den meisten Fällen fremd sein wird. So stellt Evans (2015) in seinem Überblick musikpsychologischer Studien mit Blick auf die soziale Eingebundenheit („relatedness“) die Relevanz der Eltern für nachhaltig motivierte Musiklernprozesse von Kindern heraus (vgl. Evans, 2015, S. 69).

Auch um das Phänomen begrenzter Kompetenzorientierung der Lehrkräfte beim schulischen Solmisieren weiter zu untersuchen, könnte eine Öffnung des Forschungsfeldes sinnvoll sein, etwa durch Unterrichtsbeobachtung, die sich nicht allein auf die Solmisationsphasen beschränkt. Denn eine begrenzte Kompetenzorientierung von Lehrkräften trotz grundsätzlicher Befürwortung weiterer Lernziele wurde unter dem Schlagwort „Lernzielselektion“ schon an anderer Stelle, unabhängig von Solmisation, für fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrkräfte beschrieben (Hammel, 2008). Es handelt sich also vielleicht nicht um ein nur für die Solmisation spezifisches Phänomen.

Als wichtigsten ermutigenden Ausblick für die Praxis nehmen wir mit, dass Solmisation schon durch gezielten wiederholten Einsatz einzelner Singspiele einen großen Effekt auf die Singfähigkeit zu haben scheint. Dies wirft ein neues Licht auf den Vorbehalt gegenüber der Solmisation, dass sie so zeitaufwendig sei, dass andere musikalische Bereiche zwangsläufig vernachlässigt würden (Heygster & Grunenberg, 2009, S. 163). Mit dem Ziel der Verbesserung der Singfähigkeit ließe die Solmisation sich anscheinend schon in diesem überschaubaren Rahmen sinnvoll in der Schule einsetzen. Mit Oberschmidt sei aber daran erinnert, dass

es keine Selbstverständlichkeit sein muss, dass im schulischen Musikunterricht immer gleich die „Singfähigkeit [...] als gesangspädagogischer Ableger“ zum Ziel erklärt wird, während doch bei vielen außerschulischen Gesangspraxen „allein die Betätigung des Singens Sinn und Ziel“ ist (Oberschmidt, 2016, S. 13). Allerdings ist auch für eine solche selbstzweckhafte, erfüllte Musikpraxis wichtig, dass sie von den Beteiligten als „gut“ erlebt wird, weshalb ggf. gewisse „Standards [...] erst einmal erlernt werden müssen“ (Vogt, 2004, S. 14). Tatsächlich vermitteln die Kinderinterviews den Eindruck, dass die durch Solmisation erzielte bessere Singfähigkeit in hohem Maße zu einer erfüllten Musikpraxis beiträgt.

## Literatur

- Amkraut, M. (2004). *A comparison of the Kodaly method and the traditional method to determine pitch accuracy in grade 6 choral sight-singing*. Miami: Florida International University. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/46949899.pdf> [30.12.2019].
- Ansohn, M. (2013). Beiträge zur Solmisation heute. *AfS-Magazin*, (36), 4. Verfügbar unter: [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv\\_AfS/nr.\\_36\\_2013/AfS-Mag\\_36\\_01-Ansohn.pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._36_2013/AfS-Mag_36_01-Ansohn.pdf) [17.12.2019].
- Ansohn, M. (2014). Solmisation. Reaktionen auf die Artikel in der letzten Ausgabe des Magazins. *AfS-Magazin*, (37), 25–27. Verfügbar unter: [https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv\\_AfS/nr.\\_37\\_2014/AfS-Mag\\_37\\_05-Solmisation.pdf](https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Archiv_AfS/nr._37_2014/AfS-Mag_37_05-Solmisation.pdf) [17.12.2019].
- Antinone, P. M. (2000). *The effect of movable-do versus fixed-do sight reading systems on beginning choral students' melodic sight-reading accuracy* (Masterarbeit). Denton, Texas: Texas Woman's University College of Arts and Sciences. Verfügbar unter: <https://twu-ir.tdl.org/handle/11274/782> [01.01.2020].
- Becker, S. (2018). *Funktionen der relativen Solmisation für den Grundschulmusikunterricht. Eine qualitative Befragung von Musiklehrkräften* (Masterarbeit). Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Bolender, R. & Müller, G. (2012). *Leitfaden Gesangsklasse. Ein Konzept für das erfolgreiche Singen mit Schulklassen*. Leitfaden. Innsbruck: Helbling.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223–238. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111739 [17.12.2019].
- Ernst, M. (2011). *Praxis Singen mit Kindern. Lieder vermitteln, begleiten, dirigieren*. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“* (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM), Bd. 4). Berlin [u.a.]: LIT.
- Fuchs, M. (Hrsg.). (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck: Helbling.

- Fuchs, M. (2013). So-Mi. Zur Rückkehr der Solmisation in den deutschen Musikunterricht. *AfS-Magazin*, (36), 5–12.
- Fuchs, M. (2015). Singen im Musikunterricht. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 120–141). Innsbruck: Helbling.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (2., korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory* (4. Auflage). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gütay, W. (2012). *Singen in Chorklassen: eine Längsschnittstudie zu stimmphysikalischen, kognitiven und psychosozialen Auswirkungen* (Dissertation). Oldenburg: Carl von Osietsky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2012/1470/> [15.11.2019].
- Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, 25–32.
- Henning, H. (2014). *Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätsentwicklung* (Dissertation). Würzburg: Hochschule für Musik Würzburg. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1111785155/34> [28.12.2019].
- Heygster, M. (2012). *Relative Solmisation. Grundlagen, Materialien, Unterrichtsverfahren* (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.
- Heygster, M. & Grunenberg, M. (2009). *Handbuch der relativen Solmisation* (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.
- Holmes, A. V. (2009). *Effect of Fixed-Do and Movable-Do Solfege Instruction on the Development of Sight-Singing Skills In 7- and 8-Year-Old Children* (Dissertation). Gainesville, Florida: University of Florida. Verfügbar unter: <https://ufdc.ufl.edu/UFE0024398/00001> [17.12.2019].
- Huber, J. (2008). *Standards im Musikunterricht. Pilotstudie*. Forschungsbericht. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. Verfügbar unter: [http://arbeitsgruppe.ch/pub/Music/Mu4aPlattform/Pilotstudie\\_Standards\\_im\\_Musikunterricht\\_PHZ\\_HSLU.pdf](http://arbeitsgruppe.ch/pub/Music/Mu4aPlattform/Pilotstudie_Standards_im_Musikunterricht_PHZ_HSLU.pdf) [01.01.2020].
- Hung, J.-L. (2012). *An Investigation of the Influence of Fixed-do and Movable-do Solfege Systems on Sight-Singing Pitch Accuracy for Various Levels of Diatonic and Chromatic Complexity*. San Francisco: The University of San Francisco. Verfügbar unter: <http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=diss> [11.01.2020].
- Hüttmann, R. (2018). Ich. Du. Musik. Inklusion. Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 31–36.
- Losert, M. (2011). *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärung – Methoden* (Forum Musikpädagogik, Bd. 95: Augsburger Schriften). Augsburg: Wißner.
- Martin, B. A. (1991). Effects of hand signs, syllables, and letters on first graders' acquisition of tonal skills. *Journal of Research in Music Education*, (3), 161–170. <https://doi.org/10.2307/3344696>

- MBWJK, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz. (2009). *Teilrahmenplan Musik*. Mainz. Verfügbar unter: [https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Teilrahmenplan\\_Musik\\_Nov\\_2009.pdf](https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Teilrahmenplan_Musik_Nov_2009.pdf). [11.01.2020].
- McClung, A. C. (2008). Sight-Singing Scores of High School Choristers with Extensive Training in Movable Solfège Syllables and Curwen Hand Signs. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 255–266. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1177/0022429408323290> [17.12.2019].
- Oberschmidt, J. (2016). Es wird wieder gesungen!? Einige Anmerkungen zum Singen (und zum Gesang) im Musikunterricht. *Musikunterricht aktuell – 4. Bundesverband Musikunterricht*, (4), 8–16.
- Reichertz, J. (2009). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 276–287). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Reifinger, J. L. (2012). The Acquisition of Sight-Singing Skills in Second-Grade General Music: Effects of Using Solfège and of Relating Tonal Patterns to Songs. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/0022429411435683>
- Ruhnke, M. (1994). Solmisation. In F. Blume & L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik* (2., neubearbeitete Ausgabe, S. 1561–1569). Kassel: Bärenreiter.
- Spychiger, M. & Aktas, U. (2015). *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main*. Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel. Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und darstellende Kunst.
- Steffens, J. (2019). *Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Solmisation in der Grundschule* (Masterarbeit). Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Reinartz, V. (2007). Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research, Supplement*, (19), 232–257. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288648>. [02.01.2020].
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–17. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>. [02.01.2020].
- Weber-Krüger, A. (2014). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Lina Oravec  
Universität Koblenz-Landau  
Universitätsstraße 1  
56070 Koblenz  
[linaoravec@uni-koblenz.de](mailto:linaoravec@uni-koblenz.de)

Julia Steffens  
Universität Koblenz-Landau  
Universitätsstraße 1  
56070 Koblenz  
[juliasteffens@uni-koblenz.de](mailto:juliasteffens@uni-koblenz.de)