

# „NOTEN ZEIGEN EINEM, WIE MAN DAS SPIELEN KANN...“

## WELCHE BEDEUTUNG HAT MUSIKALISCHE NOTATION FÜR GRUNDSCHULKINDER?

Paul Söllinger

### Abstract

While the German elementary school curriculum expects teachers to focus on practical elements of music like singing, dancing or playing an instrument, the study and knowledge of musical notation does not get much attention. But still, notes are generally important for preserving a musical idea and the knowledge about notes will be important for receiving a good grade in music lessons in secondary school. So on what basics could a future implementation of the teaching of musical notation could be built on? This study examines the pertinence German elementary school students attribute to musical notes. For that purpose, 14 children were interviewed and asked about what they know about notes, where they encounter notes, how they perceive notes and how important notes are for them. As a result of the study, seven theses are postulated of which one is that the interviewed children do want to learn how to read notes, indeed.

### Keywords

Musical notation – primary music education

## Einleitung

Kinder können und wollen sich eine Welt ohne Musik nicht vorstellen. Diesen Eindruck gewinnt man, wenn man einen Ausschnitt aus einem Interview liest, in dem Kinder mit dem provokanten Szenario konfrontiert werden, dass Musik verboten würde (vgl. Küntzel 2010, 10). Wie wichtig vielen Kindern Musik ist, wird auch deutlich, wenn man sich das Abschluss-Statement eines für diese Arbeit interviewten Jungen durchliest, der sich völlig unerwartet und ohne explizite Aufforderung über Musik äußert:

(...) und Musik mag ich. Musik ist eins von meinen Lieblingen (...). Das macht einfach so viel Spaß, da kann man so singen und jemandem was vorsingen, was der mag, was jemanden so aufmuntert. Das ist einfach so schön, jemand mag das so. Wenn jemand jetzt so Streit hatte zum Beispiel oder jetzt sich getrennt hat oder so, dass man sich wieder mit ner schönen Musik beruhigt, wie so ne romantische Musik oder so gibt es ja auch noch. Da singt die nicht so viel sondern spielen meistens mit Klavier, Gitarren und so ganz viel (Luca, 2. Klasse).

Während also davon ausgegangen werden kann, dass Musik für die meisten Kinder eine große Bedeutung hat, gibt es laut Barth und Bubinger immer wieder Kinder, die trotz ihres Interesses an Musik im Musikunterricht „eine schlechte Zensur“ erhalten, weil sie sich „Noten, Intervalle und den Aufbau von Tonleitern einfach nicht merken [...] können (und wollen)“ (Barth, Bubinger 2020, S. 31). In ihrem Artikel, in dem sie nach einer „ethischen Rechtfertigung eines auf ‚sicherer Notenkenntnis‘ gründenden Musikunterrichts“ fragen, beziehen sie sich vor allem auf die Sekundarstufe.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, welche Bedeutung musikalische Notation für Schüler\*innen hat und nimmt dabei vor allem das Grundschulalter in den Blick.

In der Debatte darüber, welche Bedeutung der Notation von Musik für den Musikunterricht der Grundschule zusteht, sollte die Meinung derer, um die es eigentlich geht, die Schüler\*innen selbst, besonders berücksichtigt werden. Dafür führe ich eine empirische Forschung durch, die den Schüler\*innen die Möglichkeit geben soll, ihre Perspektive auf das Thema zu äußern. Die Aufgabe des Interviewers ist daher in erster Linie zuzuhören. Kern der Arbeit stellt die qualitative Befragung von Grundschüler\*innen in Form von mündlichen Befragungen und deren Auswertung dar. Dafür wurden 14 Kinder verteilt auf alle vier Klassenstufen der Grundschule befragt. In Anlehnung an die Methode der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), werden, basierend auf den gewonnenen Daten, Thesen aufgestellt, die die Grundlage für weitere Forschung bieten können. Ziel ist es, die Perspektive der Kinder wahrzunehmen und so aufzubereiten, dass sie in der Forschung, aber auch in der Praxis, Gehör findet.

Die übergeordnete Forschungsfrage, die das Thema dieser Arbeit bestimmt, gliedert sich in folgende Leitfragen, die das Thema genauer eingrenzen sollen. (1) Wie kommen Grundschüler\*innen mit musikalischer Notation in Kontakt? (2) Wie nehmen Grundschüler\*innen Noten wahr? (3) Welches Wissen haben Grundschüler\*innen über musikalische Notation? (4) Welche Bedeutung hat musikalische Notation für Grundschüler\*innen? Während die letzte Frage von Beginn des Forschungsprozesses feststand und die verschiedenen Schritte der Forschung leitete, ergaben sich die weiteren Fragen durch die Beschäftigung mit dem empirischen Datenmaterial und der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur.

## Forschungsstand

In den Sammelbänden der vergangenen 20 Jahrestagungen des Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) konnte ich keine Beiträge ermitteln, die explizit der Frage nachgehen, welche Bedeutung musikalische Notation für Grundschüler\*innen hat. Frigga Schnelle behauptet in einem Beitrag der Zeitschrift „Musik in der Grundschule“, dass davon ausgegangen werden könne, dass fast alle Grundschüler\*innen Noten als musikalische Zeichen identifizieren können, aber ihren Sinn noch nicht verstünden. Als Hilfe zur Erarbeitung basaler Kenntnisse der Notenlehre präsentiert Schnelle im Anschluss einen Entwurf für ein „Notenbüchlein“, das ihr zufolge bereits Erstklässler nutzen können (vgl. Schnelle 2018, 28 ff.). Dies ist ein Beispiel aus vielen dafür, wie in der Literatur, die sich direkt an Grundschullehrkräfte richtet (vgl. z. B. auch Handschick 2015, 191–192), mit dem Thema Notation umgegangen wird. Insbesondere Frigga Schnelle stellt dabei nicht in Frage, dass Notenlehre im Musikunterricht der Grundschule thematisiert wird (vgl. Schnelle 2018, 24).

Maïke Hauschildt untersucht 2014 in ihrer Dissertation zum Thema „Der Erwerb musikalischer Notenschrift und anderer Symbolsysteme bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter“ die Zusammenhänge „zwischen der symbolischen Entwicklung im musikalischen Kontext auf der einen Seite und symbolischer Entwicklung in den Bereichen Buchstaben und Zahlen auf der anderen Seite“ (Hauschildt 2014, I). Aus den Ergebnissen ihrer empirischen Untersuchung geht hervor, dass die deutliche Mehrheit der befragten Erstklässler\*innen eine Note als solche benennen kann und den Noten insgesamt eine mit Musik in Verbindung stehende Funktion zuweist (vgl. ebd., 89–90). Die Studie befragt allerdings nur Erstklässler\*innen. Es erscheint daher sinnvoll, in einem neuen Ansatz auch Kinder anderer Schulstufen zu befragen.

## Definition Notation

Musik kann auf verschiedene Weise aufgezeichnet werden. Neben der Möglichkeit der Notation, besteht auch die Möglichkeit einer Audioaufnahme. Wenn in dieser Arbeit von „musikalischer Notation“ die Rede ist, ist explizit die Notenschrift gemeint, die im abendländischen Kulturbereich standardmäßig zur schriftlichen Aufzeichnung von Musik genutzt wird:

[Die Notenschrift] umfasst das Liniensystem mit den unterschiedlichen Notenwerten, Zeichen und Symbolen (z.B. Schlüssel, Versetzungszeichen, Taktstriche, Artikulationshinweise), Zahlen (z.B. Taktangaben, unregelmäßige Unterteilungen, Fingersätze) und Worten bzw. deren Abkürzungen (z.B. Tempo- und Dynamikhinweise, spielpraktische Erklärungen) (Ziegenrucker 2012, 23).

„Konventionelle Notation“, „klassische Notation“ und „musikalische Notation“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet und sollen in ihrer jeweiligen Nutzung einen Aspekt besonders hervorheben.

Einer Verwechslung mit Schulnoten wird während der Gespräche mit den Kindern dadurch vorgebeugt, dass jedes Interview mit einem kurzen Gespräch über musikalische Themen beginnt und als Einstieg ein Notenbeispiel vorgelegt wird, sodass allen Beteiligten klar ist, um welchen Kontext es sich handelt.

## Verankerung in den Lehrplänen

Um die Ergebnisse der Befragung einordnen und bewerten zu können, soll kurz skizziert werden, welche Rolle klassische Notation in den rechtlichen Vorgaben, sowie in der musikdidaktischen Literatur einnimmt. Die befragten Grundschüler\*innen besuchen die Schule in Nordrhein-Westfalen (NRW) sowie Rheinland-Pfalz (RLP), weshalb exemplarisch die curricularen Vorgaben dieser beiden Bundesländer herangezogen werden. Es sollte generell bedacht werden, dass die im Folgenden dargestellten Ausführungen überwiegend präskriptiver Art sind und somit von einer Beschreibung der tatsächlichen Situation in den Schulen unterschieden werden muss.

Der Vergleich der zwei Lehrpläne zeigt, dass im Teilrahmenplan Rheinland-Pfalz (TRP) präzisere Vorgaben zum Thema Notation vorzufinden sind, was vermutlich auch daran liegt,

dass der Lehrplan in NRW kürzer und offener gehalten ist als der rheinland-pfälzische TRP. Im Lehrplan für die Primarstufe in NRW wird dem Thema „traditionelle Notation“ eher wenig Bedeutung eingeräumt. Notation fungiert hier als Hilfsmittel und soll unterstützend eingesetzt werden. Ihr Einsatz wird meistens in Kombination mit „grafischer Notation“ erwähnt und insbesondere in der Beschreibung der drei Bereiche „Musik machen und gestalten“, „Musik hören und verstehen“ und „Musik umsetzen und darstellen“ zunächst stark fakultativ beschrieben („Einfache Notation *kann* das praktische Musizieren unterstützen“ [Hervorhebungen durch den Verf.] (MSB 2021., 104)).

Aus dem TRP geht hervor, dass Musikunterricht im Sinne der „ganzheitlichen Musikerziehung“ umgesetzt werden solle (vgl. MBWJK 2009, 6). Wie auch im Nachbarland NRW steht das „ästhetische Erlebnis“ und die schüler\*innenzentrierte musikalische Praxis im Mittelpunkt (vgl. ebd., 6). Allerdings findet sich das konkrete Thema „Notation“ im TRP öfter wieder. Zu den neun Bereichen, in die die Kompetenzen aufgeteilt sind, gehört u. a. der Bereich „Notation“. Folgende Kompetenzerwartungen werden formuliert:

- Die Kinder können bereits verinnerlichte Musik in Notationen wiedererkennen.
- Sie sind in der Lage eigenständig kleinere Bausteine zu notieren.
- Sie nutzen Notation beim Mitspielen und Mitsingen als Gedächtnisstütze.
- Sie verfügen über ein Repertoire grundlegender Notationszeichen und Notationsformen (ebd., 9).

Im TRP finden sich also recht genaue Vorgaben dazu, welchen Stellenwert der Bereich „Notation“ im Musikunterricht einnehmen und wie dessen Umsetzung erfolgen soll. Zudem findet sich im Glossar des TRP eine Definition dessen, was unter Notation verstanden wird. Wo von Notation gesprochen wird, wird neben der konventionellen Notation meist auch die „grafische Notation“ erwähnt.

In beiden Bundesländern soll Notation einen eher untergeordneten Charakter einnehmen und den anderen Bereichen des Musikunterrichts dienen. In NRW lässt der Lehrplan den Lehrkräften dezidiert die Freiheit, den Unterricht über die formulierten Mindestanforderungen hinaus zu gestalten. Dies ist prinzipiell auch in Rheinland-Pfalz möglich und erwünscht, jedoch sind die Vorgaben, wie bereits erwähnt, umfangreicher. Die Erwartung, dass die Schüler\*innen am Ende der Grundschulzeit Noten schreiben und lesen können, geht meines Erachtens aus dem TRP deutlicher hervor als aus dem Lehrplan NRW.

## **Musikpädagogische Perspektive auf Notation in der Grundschule**

Interviews mit Lehrkräften (Linn 2017) haben ergeben, dass unter den Schüler\*innen an weiterführenden Schulen in Bezug auf die Notenkenntnis eine große Heterogenität zu finden sei, die auf außerschulischen Instrumental- oder Gesangsunterricht, die Bedeutung von Musik im Elternhaus und den Musikunterricht in der Grundschule zurückzuführen sei. Barth und Bubinger kommen u. a. aufgrund dieser bestehenden Heterogenität zu dem Schluss, dass ein Musikunterricht, der Übergewichtig auf der Kenntnis der Notenlehre aufbaut, ungerecht sei und nicht zu einem „guten Leben“ beitrage. Stattdessen verhindere ein solcher Unterricht Kompetenzerleben und senke die Motivation und das Interesse am Fach (vgl. Barth/Bubinger 2020, 32 f.).

Demnach sei nicht davon auszugehen, dass der Musikunterricht der Grundschule in der Lage sei, den Vorsprung derer, die außerhalb der Schule Fertigkeiten im Notenlesen erwerben, auszugleichen. Dennoch betonen die Autorinnen, dass die Thematisierung von musikalischer Notation unbedingt Teil des Musikunterrichts sein solle, da sie einerseits in ihrer Struktur gut verständlich sei, und andererseits das gemeinsame Musizieren erleichtere (vgl. ebd., 33, 38). Es bleibt also weiterhin offen, wie und in welcher Intensität Notation in der Grundschule thematisiert werden soll.

In welcher Form musikalische Notation aus musikdidaktischer Sicht im Musikunterricht der Grundschule Eingang finden soll, wird u. a. anhand der grundschulspezifischen Konzeption von Mechtild Fuchs und der von Bettina Küntzel erarbeitet, da diese beiden Positionen aktuell die bekanntesten, wenn nicht sogar die einzigen musikdidaktischen Konzeptionen sind, die speziell für die Grundschule ausgelegt sind (vgl. Oravec 2016, 118).

Ein Musikunterricht im Sinne des Aufbauenden Musikunterrichts nach Mechtild Fuchs sieht zwar den Kontakt mit Notenschrift vor, Fuchs betont aber, dass das aktive musikalische Handeln dem Lesen und Schreiben von Noten im Allgemeinen voraus gehen soll (vgl. Fuchs 2015, 26). Gleichzeitig scheint es ihr ein Anliegen zu sein, die Kinder nicht zu unterfordern und sie stattdessen umfassend zu musikalizieren (vgl. Fuchs 2006, 43). Da die Stufen der Kompetenzpyramide<sup>1</sup> nach Fuchs nicht linear erklommen werden sollen (vgl. Fuchs 2015, 98), können Kinder auch schon zu Beginn des Musikunterrichts mit musikalischer Notation in Kontakt kommen.

Küntzel gibt nicht vor, dass Schüler\*innen in der Grundschule traditionelle Notation nutzen müssen. Lesen von Noten sei schließlich kein Selbstzweck, sondern folge der kindlichen Logik, dass „Notenlernen“ gleichbedeutend mit dem Wissen darüber sei, wo die jeweilige Note gespielt werden müsse (Küntzel 2010, 107). Es sei aber gut möglich, dass die Schüler\*innen selbstständig den Wunsch äußern, sich mit Notation auseinanderzusetzen, beziehungsweise dies einfach tun. Dies könne zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Erfinden von Musik geschehen. Aus den Schriften Küntzels lässt sich erkennen, dass sie weder den Einsatz traditioneller Notation um jeden Preis vermeiden möchte noch jede Konvention bei der Umsetzung von Visualisierungen um ihrer selbst Willen befolgt, wenn diese irrelevant oder sogar irreführend wäre (vgl. Küntzel 2010, 61). Küntzels Konzept widerstrebt es also, festzulegen, dass alle Kinder zu einem von der Lehrkraft im Voraus festgelegtem Zeitpunkt in das Lesen traditioneller Notation eingeführt werden. Vielmehr solle Notation dort Anwendung finden, wo sie für die von den Schüler\*innen selbst gesteckten Ziele sinnvoll erscheint. Welche Form von Notation dann jeweils die zielführendste ist, müsse ihr zufolge situativ abgewägt werden. Demnach erscheint es gut möglich, dass Schüler\*innen, die einen Musikunterricht besuchen, der sich an der Konzeption Bettina Küntzels orientiert, mit traditioneller Notation in Kontakt kommen. Für die Frage, welche Bedeutung Kinder traditioneller Notation zuschreiben, lässt sich in Folge eines Unterrichts nach der Konzeption Küntzels vermuten, dass sie in Noten keinen Selbstzweck sehen, sondern aufzeigen können, wie Noten als Hilfsmittel dienen können, um zu musizieren.

---

<sup>1</sup> Stufe 1: Mit dem Körper lernen: Koordination, Stimmbildung, Aufbau musikalischer Basisfähigkeiten; Stufe 2: Strukturen benennen: Einführung rhythmischer und tonaler Silben; Stufe 3: Symbole verwenden: Noten lesen und schreiben; Stufe 4: Theoretische Grundlagen erkennen, Theorien anwenden; Stufe 5: Musik verstehen und in Kontexte einordnen. (vgl. Fuchs 2015, 97)

Im Kern scheinen sich alle dargestellten Positionen einig darin zu sein, dass im Musikunterricht der Grundschule die Notenschrift nicht im Mittelpunkt stehen soll, sondern den Kindern als dienliches Handwerkszeug nahegebracht werden soll, wenn die musikalische Praxis es anbietet oder erfordert. Es ist also wenig verwunderlich, dass beim Eintritt in die weiterführende Schule zwischen den Schüler\*innen eine große Heterogenität im Umgang mit Notation zu bestehen scheint.

## Methodisches Vorgehen

Als Datengrundlage, aus der neue Erkenntnisse in Form von Thesen gewonnen werden sollen, dienen qualitative Interviews mit Kindern der ersten bis zur vierten Klasse (siehe Tabelle 1<sup>2</sup>). Dabei orientierte ich mich an einem zuvor selbst aufgestellten Interviewleitfaden, der pilotiert und überarbeitet wurde. Das Pilot-Interview führte ich mit einer Grundschülerin aus NRW. Alle weiteren Interviews wurden mit Grundschüler\*innen aus Rheinland-Pfalz durchgeführt. Den Kontakt stellte ich über eine Lehrkraft her. Der Verlauf der Befragung ähnelte immer folgendem Schema:

- Einleitung des Gesprächs durch allgemeine Fragen zum Musikgeschmack der Kinder;
- Vorlage eines oder mehrerer Notenbeispiele;
- Aufforderung an die Kinder, nach kurzer Betrachtungszeit erste Impressionen zu teilen;
- Übergang in das leitfadengestützte Interview (Fragen zu den Themen Kontakt mit Notation, Wahrnehmung von Notation, Wissen über Notation, Bedeutung von Notation);
- Abschluss des Interviews durch die Frage, ob das Kind den Wunsch verspürt, noch etwas zum Thema zu äußern.

Ich begegnete den Kindern während des Interviews das erste Mal. Die Lehrkraft, die den Kontakt zwischen mir und den Kindern herstellte, berichtete, dass die Kinder sich sehr auf das Interview gefreut hätten. Ich bemühte mich, den Empfehlungen von Mey und Schwentenius zu folgen, wonach die Interaktionen mit den Kindern eine bestimmte Haltung der Forschenden erfordere, „die sich durch Freundlichkeit, Ermutigung, Unterstützung, Vorsicht, Geduld und Rücksicht etc. auszeichnen sollte“ (2019, 11). Die Kinder wurden zusätzlich zu einer im Voraus eingeholten schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern unmittelbar vor Beginn über die Aufzeichnung ihrer Stimme informiert und nach deren Einverständnis gefragt.

Durch den Einsatz vorgegebener Stimuli in Form von Notenbeispielen handelt es sich bei den Interviews laut Aepli et al. um fokussierte Interviews. Durch den sich wiederholenden Ablauf und die vorbereiteten offenen Fragen, lässt sich das Interview als „teil-strukturiertes Interview“ bezeichnen (Aepli et al. 2016, 182), bei dem besonders „offene Fragen“ wichtig sind, die den Befragten, die Möglichkeit geben, „auf selbst gewählte Inhalte in selbst bestimmtem Ausmass [sic!]“ einzugehen (ebd., 186 f.).

---

<sup>2</sup> Die Informationen in der Tabelle basieren auf den Antworten der Schüler\*innen und wurden nicht weiter auf ihre Korrektheit überprüft. Die Namen sind Pseudonyme.

Tab. 1. Übersicht über die befragten Kinder und ausgewählte Antworten.

Gruppe	Name	Bundesland	Klasse	Instrument	Wann/Wo lernst du Noten?
-	Sina	NRW	2	Gitarre	nicht in der Schule
1	Sara	RLP	1	–	vor der 4. Klasse
	Timo	RLP	1	–	In der 2./3. Klasse
	Lea	RLP	1	–	In der 4. Klasse
2	Ella	RLP	2	Klavier	in der Schule
	Lola	RLP	2	–	in der Schule
3	Luca	RLP	2	–	
	Leon	RLP	2	Klavier	in der Schule, aber eher im Instrumentalunterricht
-	Ute	RLP	3	Gitarre/Klavier	in der 4./5. Klasse
-	Anna	RLP	3	Gitarre	im Gitarrenunterricht
-	Luna	RLP	3	Cello/Klavier	
-	Tom	RLP	3	Fängt bald an, Geige zu lernen	in ein paar Monaten
4	Jan	RLP	4	–	an der weiterführenden Schule
	Lara	RLP	4	Klavier	In der Schule und im Instrumentalunterricht

Die Interviews mit dem Erst- und Zweitklässler\*innen fanden in Zweier- bzw. Dreiergruppen statt. Laut Fuhs handelt es sich in diesen Fällen insofern bereits, um eine „Gruppendiskussion“, als die Schüler\*innen nicht nur mit dem Interviewenden, sondern auch untereinander über das Thema diskutieren (vgl. Fuhs 2007, 73). Tatsächlich wurde das Gespräch in den meisten Fällen dadurch eher positiv beeinflusst, da sich zum Teil konstruktive Diskussionen ergaben und die Kinder mehr und freier sprachen. Zur Wahrung der Anonymität wurden die Namen der Kinder durch Pseudonyme ersetzt (vgl. Aeppli et al. 2016, 188).

Die Lehrkraft, die den Kontakt zwischen mir und den Grundschüler\*innen aus Rheinland-Pfalz herstellte, traf eine Auswahl an Kindern, deren Eltern über die Befragung informiert und um Einverständnis für die Teilnahme der Kinder an der Forschung gebeten wurden. Im Nachhinein stellte sich heraus, dass nur solche Kinder ausgewählt wurden, von denen die Lehrkraft annahm, dass sie einen besonderen Bezug zur Musik haben oder erhöhtes Interesse zeigen. Die Auswirkungen dieser Vorauswahl seitens der Lehrkraft müssen bei der Analyse und Interpretation der Daten beachtet werden. So erklärt sich beispielsweise, warum ein Großteil der Befragten angab, bereits Erfahrungen mit dem Instrumentalspiel gesammelt zu haben. Ebenso gilt es bei der Bewertung der Ergebnisse zu bedenken, dass die Stichprobe durch die geringe Größe und die Tatsache, dass fast ausschließlich Schüler\*innen

einer einzigen Grundschule befragt wurden, nicht als repräsentativ für die Gruppe aller Grundschüler\*innen Deutschlands betrachtet werden kann. Aus pragmatischen Gründen konnte im Rahmen dieser Qualifizierungsarbeit während der Coronapandemie auch nicht sukzessive in mehreren Schulbesuchen ein theoretisches Sampling erstellt werden, wie die Grounded Theory es eigentlich vorsieht (vgl. auch Truschkat et al. 2011, 368).

Es zeigt sich, dass die Daten aus den Interviews mit den 14 Kindern dennoch ausreichen, um erste Thesen zu formulieren, die durch weitere Forschung auf ihre Aussagefähigkeit überprüft, bestätigt oder revidiert werden können.

Als visueller Interviewimpuls dienten drei verschiedene Notenbeispiele: Eine vierstimmige Bach-Fuge in C-Dur (Bach 1959) mit vergleichsweise hoher Dichte an Noten (pro Notensystem zwei Stimmen, viele kurze Notenwerte). Die Entscheidung, den Schüler\*innen die Noten dieses Stückes vorzulegen, liegt unter anderem darin begründet, dass hier viele grafische Elemente der Musik vorzufinden sind und ein eher komplexes Werk dargestellt wird, was meiner Ansicht nach daher viel Potenzial für Vermutungen und Diskussionen unter den Schüler\*innen birgt. Notenbeispiel 2 beinhaltet die beiden Volkslieder „So treiben wir den Winter aus“ und „Guten Abend in diesem Haus“. Notenbeispiel 3 zeigt ein sogenanntes „Quodlibet“ mit dem Titel „Guabina“. Notenbeispiel 2 und 3 sollen einen Kontrast zu Notenbeispiel 1 darstellen. Die drei Stücke der Notenbeispiele 2 und 3 sind deutlich übersichtlicher, da sie weniger Noten beinhalten und jeweils nur die Melodiestimme mit Akkordsymbolen zeigen. Möglicherweise kommt den Schüler\*innen die Schreibweise in einem Notensystem mit Text bekannter vor. Die Akkordsymbole können darüberhinaus dazu anregen, über den Zusammenhang von Buchstaben und Noten, sowie alternativen Notationsweisen nachzudenken.

Untersucht werden die Ergebnisse dann mit der Methode der „Grounded Theory“, die sich besonders für Forschungsvorhaben, mit denen ein vertieftes Verständnis über (wenig bekannte) soziale Prozesse und Interaktionen gewonnen werden soll, eignet. Laut Aepli et al. interessiert dabei insbesondere auch die Frage nach dem Sinn, den Menschen ihrem Handeln verleihen (Aepli et al. 2016, 248–249).

## Verarbeitung der erhobenen Daten

Die „Grounded Theory“ ist kein starres Verfahren, das strikt befolgt werden muss. Ich orientierte mich beim Kodieren an den drei Kodierverfahren (1) Offenes Kodieren, (2) Axiales Kodieren und (3) Selektives Kodieren, wobei ich immer wieder zwischen den Verfahren hin und her pendelte. In diesem Sinne wurden die Transkripte zunächst in Sinnabschnitte eingeteilt und beschriftet, um eine bessere Übersicht zu erlangen und „auf eine abstraktere Ebene“ zu bringen (Aepli et al. 2016, 249–251). Beispiele für diese Sinnabschnitte sind „Noten erkennen“, „spezifisches Wissen über Noten“ oder „Notenlesen lernen“.

Bevor ich zum axialen Codieren übergegangen bin, habe ich die Transkripte erneut nach besonders aussagekräftigen Aussagen der Kinder, so genannten In-Vivo Codes, durchsucht, um so genaue Einblicke in die Sprache zu erhalten, die die Kinder benutzen (vgl. Manning 2017). Ein Beispiel für einen In-Vivo Code eines Kindes ist „Noten sind für Musiker“. Die genauere Formulierung der Fragen hat sich während der Datenanalyse immer wieder leicht verändert. Die gesammelten Daten und die leitenden Fragen beeinflussten sich also gegenseitig, sodass die Forschung als dynamischer Prozess beschrieben werden kann.

## Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse meiner Studie und insbesondere die Thesen, die ich daraus ableite, dargestellt. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich dabei an den Analysekategorien (1) Kontakt mit Noten, (2) Prototypische Note, (3) Konkretes Wissen über Noten (4) Bedeutung von Noten und (5) Wunsch nach Notenkenntnis. Die Thesen untermauere ich mit ausgewählten Zitaten von Kindern und In-Vivo-Codes.

### 1. Kontakt mit Noten

Die befragten Schüler\*innen kennen Noten aus unterschiedlichen Kontexten: Einige kennen Noten aus dem familiären Umfeld, andere geben an, über audiovisuelle Medien Informationen über Noten gewonnen zu haben und können dieses Wissen zum Teil recht präzise aus der Erinnerung wiedergeben. Ebenso gibt es Schüler\*innen, die im Musikunterricht etwas zum Thema Noten gelernt haben und daher einige Aussagen über Noten treffen können. Die Auswertung der Daten weist allerdings darauf hin, dass vor allem die Schüler\*innen, die außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten, regelmäßig Kontakt mit Noten haben. Daraus könnte sich die Frage ergeben, welchen Einfluss der Ort beziehungsweise Kontext der Begegnung mit Noten für die persönliche Bedeutung von und das Wissen über Noten nimmt. Aufgrund der Tatsache, dass nur wenige Kinder von sich aus die Schule als den Ort benannt haben, woher sie Noten kennen, stelle ich die These auf, (I) *dass Kinder ihre Konzepte von Notation fast ausschließlich außerhalb des Musikunterrichts bilden*. Dafür spricht unter anderem Leons Antwort auf die Frage, ob man Wissen über Noten in der Schule lerne, der die zweite Klasse besucht: „Ähm ja, wenn man Musik hat, n bisschen ja, aber in der Schule ist mehr singen“. Auch Toms Antwort auf die Frage, ob er im Musikunterricht schon mal mit Noten gearbeitet habe, der bereits die dritte Klasse besucht, führt mich zu der These. Er antwortet: „Ich denk mal nicht, aber ich kann mich jetzt auch nicht an alles erinnern“. Ob er sich richtig erinnert und er im Musikunterricht tatsächlich noch nicht mit Noten gearbeitet hat, ließ sich nicht überprüfen. Aber selbst, wenn Noten behandelt worden wären in seinem Musikunterricht, muss die Art und Weise so wenig ansprechend gewesen sein, dass er sich nicht konkret daran erinnern kann. Stattdessen wisse er durch das Buch seiner Mutter auf dem Klavier, wie Noten aussehen.

In Bezug auf diese These wäre insbesondere von Interesse, wie eine größere Anzahl Kinder, die aus einem weniger musikalisch orientierten Haushalt kommen, mit Notation in Kontakt kommen, welche Bedeutung sie ihr zuschreiben und welches Wissen sie über sie haben. Dadurch, dass die befragten Kinder alle dieselbe Grundschule besuchen, ist die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt.

### 2. Prototypische Note

Die befragten Schüler\*innen haben zunächst immer die erste Seite von Bachs C-Dur Fuge aus dem Wohltemperierten Klavier vorgelegt bekommen. Obwohl das Notenbild hier sehr komplex ist und aus vielen musikalischen Zeichen besteht, erkannten fast alle Schüler\*innen sofort, dass es sich um Noten handelt. Vielleicht kam ihnen aber auch gerade wegen dieser Fülle an Notationszeichen diese Assoziation?

Einige der Aussagen der Schüler\*innen lassen vermuten, (II) *dass sie ein inneres Bild von einer prototypischen Note haben*, das ihnen hilft, eine solche Darstellung dem Begriff „Noten“ zuzuordnen. Diese These gründet sich auf Aussagen zweier Kinder, die Noten in „richtig rum“ und „verkehrt rum“ einteilen sowie auf der Aussage Annas, dass sie „einfach nur ganz normale Noten“ im Instrumentalunterricht nutze. Diese hätten keine „Striche“ oder ähnliches dran. Das wirft die Frage auf, was für Kinder eine „normale“ Note ist, wenn sie denn tatsächlich ein inneres Bild einer prototypischen Note haben. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick in die musikdidaktische Literatur Bettina Küntzels. Sie nutzt verschiedene Zeichnungen von Kindern im Grundschulalter, um ihr Buch „Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten“ zu illustrieren. Auffällig ist, dass die Kinder, die die Bilder malten, fast immer traditionelle Noten nutzten, um Musik darzustellen.

Küntzel schreibt zu diesen Beobachtungen:

Gibt man Kindern den Auftrag, ein Bild über Musik zu malen, werden fast immer auch Musikinstrumente gezeichnet (...). Diesen Musikinstrumenten werden auf solchen Bildern häufig Noten beigelegt, die nicht etwa darauf hinweisen sollen, dass das zeichnende Kind Noten lesen und schreiben kann, sondern die symbolisch für den Klang des Instrumentes stehen (Küntzel 2010, 94).

### 3. Konkretes Wissen über Noten

Während der Auswertung der Daten ist aufgefallen, dass die Kinder so gut wie keine Fachbegriffe verwenden. Das Wort Noten ist zwar allen bekannt, darüber hinaus gibt es aber nur einen Jungen, der sich an die Namen der Notenschlüssel erinnert, ein Mädchen, die das Wort Achtelnote benutzt und ein Mädchen, die von Dreiviertel- und Halbe-Noten spricht. Sowohl das spezifische Fachwissen derer, die keine als auch derer, die in geringfügigem Maße Fachbegriffe verwendeten, schätze ich auf Grund der erhobenen Daten jedoch höher ein als deren Verwendung des korrekten Fachvokabulars zunächst vermuten lässt: Zwei Kinder erkennen und erklären die Bedeutung eines Wiederholungszeichen; ebenfalls zwei Kinder nutzen Notenlinien und wissen über deren Bedeutung für die Notation; drei Kinder können Notennamen systematisch aufzählen; fünf Kinder können erklären, woran man erkennen könne, wie lange eine Note erklingen soll und ein Junge kennt und erklärt Generalvorzeichen. Dazu muss allerdings erwähnt werden, dass diese Art von Wissen ausschließlich von den Schüler\*innen geäußert wurde, die angaben, selbst ein Instrument zu erlernen.

Wie bereits erwähnt, haben nur wenige Kinder an den Interviews teilgenommen, die selbst kein Instrument und somit außerhalb der Schule auch keine Noten lernen. Timo, der zwar eine Blockflöte dabei hat, zählt jedoch zu den Kindern, die keinen Instrumentalunterricht erhalten. Doch auch er äußert sich zu der Bedeutung von Noten. Er meint, die Tonhöhe hänge von der Anzahl an Strichen ab, die an einer Note dran sind. Ob er damit die Fähnchen und Balken, Hilfslinien oder die Notenlinien meint, geht aus seiner Aussage nicht hervor. Hier hätte es sich gelohnt, weiter nachzufragen. Bemerkenswert finde ich, dass kein Kind im Laufe der Interviews so konzentriert und viele Noten gezeichnet hat wie Timo (s. Abb. 1). Dabei hat er als erstes eine Note gezeichnet, die auf den aufgedeckten Notenbeispielen nicht einmal zu sehen war, nämlich eine Viertel-Note mit Hilfslinie (s. Abb. 1 unten). Woher er diese Note wohl kennt und warum er ausgerechnet diese Note als erstes zeichnet? Seine

Klassenkameradinnen, die ebenfalls kein Instrumentalunterricht erhalten, wollten ihm zunächst nicht einmal glauben, dass es sich bei seiner Zeichnung um eine Note handele, da sie die Hilfslinie störte.

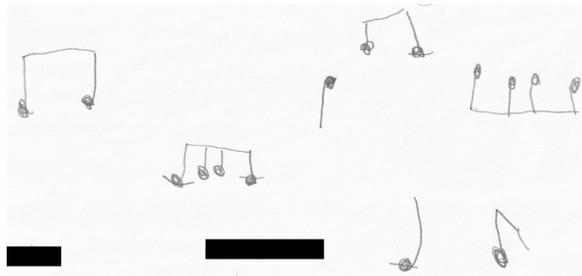


Abb. 1. Timo (1) zeichnet Noten.

Diese Ergebnisse leiten mich zu der These, (III) *dass sowohl Schüler\*innen, die ein Instrument erlernen als auch die, die kein Instrument erlernen bereits klare Vorstellungen von Noten haben, bevor sie die entsprechenden Fachbegriffe beherrschen.*

#### 4. Bedeutung von Noten

Deutlich differenzierter als das spezifische Fachwissen über Noten sind die Überlegungen der Schüler\*innen, wofür man Noten braucht. Hier zeigt sich, dass sowohl Schüler\*innen, die Instrumentalunterricht erhalten als auch Schüler\*innen, die keinen Instrumentalunterricht erhalten, Vorstellungen davon haben, welche Aufgabe oder welchen Zweck Noten erfüllen. Die Datenauswertung zeigt, dass die Schüler\*innen Noten zuerst mit dem Instrumentalspiel assoziieren. Die Möglichkeit, Noten ohne Instrument, also zum Beispiel mit Alltagsgegenständen oder mit Gesang umzusetzen, wird häufig erst durch entsprechende Fragen meinerseits im Verlauf des Gesprächs verbalisiert. An dieser Stelle besteht jedoch weiterer Forschungsbedarf, da die Vermutung im Raum steht, dass die Schüler\*innen unter anderem auf Grund der Abwesenheit eines Liedtextes bei Notenbeispiel 1 nicht von sich aus auf die Möglichkeit der gesanglichen Umsetzung des Stücks gekommen sind. Mehrmals äußert ein Kind, dass man zum Singen einen Text brauche. Es ergibt sich daher die These, (IV) *dass Kinder anhand des Notenbildes erkennen können, ob das Werk für Gesang oder für eine instrumentale Umsetzung gedacht ist.*

Die Kinder, die ein Instrument spielen, erklären mir sehr detailliert, wie der Prozess bei ihnen abläuft, wenn sie eine Note, die sie sehen, auf ihrem jeweiligen Instrument zum Erklängen bringen. Dass diese Zeichen eine Bedeutung tragen und wie diese Bedeutung zu entschlüsseln ist, scheinen sie also verstanden zu haben. Aber auch die Schüler\*innen, die kein Instrument erlernen, scheinen zu wissen, dass Noten dazu dienen, ein Lied zu kodieren, so wie die Schrift beispielsweise eine Geschichte kodiert. Daraus ergibt sich die These, (V) *dass Kinder bereits zu Beginn des Grundschulalters eine Vorstellung davon haben, welcher Zusammenhang zwischen Noten und erklingender Musik herrscht.*

Was die Bedeutung musikalischer Notation für Kinder betrifft, kann man zwischen der persönlichen Bedeutung und der Bedeutung, die sie den Noten allgemein für die Menschheit zuschreiben, unterscheiden. Dazu zählt für mich auch, welche Bedeutung das Notenlesen und -schreiben-Lernen für die Schüler\*innen hat. Mehrere Kinder halten Noten für die Konservierung und Weitergabe von Musik als wichtig. Mehrmals wird von den befragten Schüler\*innen geäußert, dass sie ein Lied nur präzise aufschreiben könnten, wenn sie Noten benutzen würden. Für Tom beispielsweise bedeute das, dass er eben noch nicht in der Lage sei, eine Melodie jemandem zu zeigen, der das Lied nicht kennt. Stattdessen schreibt er mir einfach den Titel und den Interpreten seines Lieblingsliedes auf und das in fehlerfreier englischer Schreibweise. In diesem Fall kann nun jede\*r über das Internet herausfinden, wie das Stück klingt, was ihm so gut gefällt.

Darüber hinaus sehen die Kinder Noten auch als notwendiges Hilfsmittel zum Erlernen von Instrumenten. Ella und Tom sagen zum Beispiel, dass Noten einem zeigen, wie und was man spielen soll. Die beiden Kinder spielen interessanterweise selbst noch gar kein Instrument. Tom erklärt jedoch, dass er sich gerade jetzt für Noten interessiere, weil er bald beginne, Geige zu lernen. Für Anna sind Noten wichtig, um ein Stück auswendig zu lernen und außerhalb des Gitarrenunterrichts weiter üben zu können. Timo wirkt etwas traurig darüber, dass er noch nichts auf seiner Flöte vorspielen könne und erklärt, dass er dafür erst Noten lernen müsse. Daraus ergibt sich die These, (VI) *dass Kinder für das Erlernen eines Instrumentes der Fähigkeit des Notenlesens eine große Bedeutung zuschreiben*. Es scheint, als sehen sie eine enge Verknüpfung zwischen dem Spielen eines Instrumentes und der Existenz von Noten und dem Denken von Musik. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass unter den befragten Schüler\*innen eine große Motivation zu bestehen scheint, selbst Noten zu lernen.

## 5. Wunsch nach Notenkenntnis

Die Übersicht über die Antworten auf die Frage wann bzw. wo die Schüler\*innen Noten lernen zeigt, dass alle dazu gefragten Kinder die Frage, ob sie selbst Noten lernen wollen, bejahen und sogar erwarten, dass ihnen das in den kommenden Jahren in der Schule beigebracht wird (vgl. Tab. 1). Ich stelle daher auch die These auf, (VII) *dass Kinder im Grundschulalter Notenlesen lernen wollen und erwarten, dass ihnen dies in der Schule beigebracht wird*.

Wie Küntzel bereits feststellt, sehen Kinder im Erlernen von Notation in der Regel keinen Selbstzweck (vgl. Küntzel 2010, 115), sondern verbinden Noten mit dem Spielen auf einem Instrument (VI). Diese Feststellung wird durch die hier erhobenen Daten gestützt. Aussagen, wie die von Timo, dass er erst ein Instrument spielen könne, wenn er „Noten und so“ lerne, weisen zwar in besonderer Deutlichkeit darauf hin, welchen Stellenwert Kinder Noten zuschreiben, widerstreben aber gleichzeitig der in der Theorie geteilten Auffassung, dass die musikalische Praxis an erster Stelle stehen solle (vgl. Fuchs 2010, 26; MBWJK 2009, 41). Aufgabe des Musikunterrichts sollte daher auch sein, diesen Schüler\*innen zu helfen, sich von der Vorstellung zu lösen, das Notenlernen stünde an erster Stelle, sodass auch ihr vermeintliches Bedürfnis, aktiv zu musizieren, bedient wird. Dazu zählt dann meines Erachtens aber konsequenterweise auch, dass die Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen, sich an einem Instrument als kompetent zu erleben, sie also im Unterricht an einem Instrument Fortschritte im Spielen erleben können.

Die Thesen (II) (III) und (V) verweisen darauf, dass Kinder bereits im Grundschulalter kognitiv in der Lage sind, mit dem Notensystem umzugehen und sich Bedeutungen teils induktiv, teils durch die Hilfe von Erwachsenen zu erschließen. Dieses Ergebnis der Untersuchung stützt die Erkenntnis Gardners (1991) und Nelson et al. (2004), dass Kinder im Grundschulalter prinzipiell in der Lage seien, ein Verständnis des Notationssystem zu entwickeln, wenn die soziale und kulturelle Umwelt diese Entwicklung begünstige (vgl. Hauschildt 2014, 9–13). In Zusammenhang mit den Erkenntnissen der neurowissenschaftlichen Forschung, auf die sich Mechtild Fuchs bezieht, dass die Grundschulzeit besonders bedeutsam für den Erhalt des angeborenen musikalischen Potenzials sei (vgl. Fuchs 2010, 18 f.), sprechen die hier gewonnen Erkenntnisse also dafür, dass eine systematische Einführung in die musikalische Notation die Grundschüler\*innen nicht überfordert, wenn denn zumindest das schulische Umfeld förderlich gestaltet ist.

## Fazit

Die Analyse der Lehrpläne aus Rheinland-Pfalz und NRW und der grundschulspezifischen musikdidaktischen Konzeptionen nach Fuchs und Küntzel hat gezeigt, dass die Notenlehre zwar einen Platz im Musikunterricht der Grundschule zugeschrieben bekommt, allerdings nicht zum Selbstzweck behandelt werden, sondern der musikalischen Praxis untergeordnet sein soll. Die für diese Arbeit durchgeführte empirische Forschung weist darauf hin, dass der Musikunterricht an der untersuchten Grundschule auf eine detaillierte Einführung in die Notenlehre verzichtet, was sich auch mit der Aussage einer an dieser Schule unterrichtenden Musiklehrkraft deckt, dass sie das Thema Noten zum Zeitpunkt der Interviews in keiner Klasse aktiv behandelt habe. Die wenigsten Schüler\*innen gaben an, ihr Wissen über Noten im Musikunterricht erworben zu haben. Da allerdings nur 14 Schüler\*innen vor allem einer Schule befragt wurden, darf die Aussagekraft dieses Ergebnisses zunächst nicht überbewertet werden. Ergebnisse anderer Forschungen, über die Barth und Bubinger beispielsweise berichten, bestätigen dies jedoch.

Die Auswertung der erhobenen Daten hat gezeigt, dass die Schüler\*innen im Grundschulalter kognitiv fähig sind, das musikalische Notationssystem zu verstehen. So wurde gezeigt, dass die Kinder, die zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Erlernen eines Instrumentes mit Noten in Kontakt kommen, über spezifisches Wissen über Noten verfügen. Diese Feststellung überschneidet sich mit den Erkenntnissen aus der neurowissenschaftlichen und der psychologischen Forschung. Für den Musikunterricht bedeutet das, dass eine Angst vor der Überforderung der Schüler\*innen durch die systematische Einführung in die Notenlehre unbegründet ist. Die befragten Schüler\*innen haben schließlich gezeigt, dass sie von dem Zweck von Notation eine klare Vorstellung und bereits einige Konventionen der Notenschrift verinnerlicht haben.

Kinder schreiben musikalischer Notation keinen Selbstzweck zu, wie auch von der Musikdidaktik gefordert, sondern erkennen einen Sinn im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel oder der Konservierung von Musik. Die Ergebnisse zeigen somit, dass Noten nicht bedeutungslos für Kinder sind. Im Gegenteil, sie äußern konkret den Wunsch, sogar die Hoffnung, im Musikunterricht der Grundschule in die Notenschrift eingeführt zu werden. Dieser Befund soll nun nicht dazu verleiten, den Musikunterricht komplett umzustrukturieren, sodass die Einführung in die Notenschrift im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehen steht.

Das würde ebenfalls den geäußerten Bedürfnissen der Kinder als auch der musikpädagogischen Forschung widersprechen. Er sollte die Musiklehrkräfte an Grundschulen vielmehr ermutigen, das Thema Noten bewusst in den Musikunterricht zu integrieren und auf eine falsche Schonhaltung zu verzichten.

Diese Arbeit kann, wie gesagt, nur einen ersten Hinweis auf die Perspektive der Grundschüler\*innen bezüglich der Bedeutung, die traditionelle musikalische Notation für sie hat, geben. Aus der vorliegenden Untersuchung haben sich Thesen und weitere Fragen ergeben, die es nun gilt, weiter zu überprüfen. Eine Frage, welcher sowohl größer angelegte Studien, aber unbedingt auch jede Musiklehrkraft für ihre individuelle Klasse, nachgehen sollte, lautet: „Wollen Schüler\*innen Noten lernen?“ Für die in diesem Rahmen befragten Schüler\*innen lautet die Antwort offensichtlich „Ja!“

## Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg / Gasser, Luciano / Gutzwiller, Eveline / Tettenborn, Annette (2016): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bach, Johann Sebastian, Fuga I, A 4 Voci, BWV 846. *Wohltemperiertes Klavier Teil I*, hrsg. G. Henle Verlag, München, 1959.
- Barth, Dorothee / Bubinger, Anne (2020): Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 85, S. 30–40.
- Fuchs, Mechtild (2006): Was soll Musikunterricht in der Grundschule leisten? In: Fuchs, M. & Brunner, G. (Hrsg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?* Essen: Die Blaue Eule. 43–56.
- Fuchs, Mechtild. (2010): *Musik in der Grundschule: neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Fuchs, Mechtild (2015): Ziele des Musikunterrichts. In: Dies. (Hrsg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. S. 88–104.
- Fuchs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Gardner, H. (1991): *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Handschock, Matthias (2015): Musik erfinden: Experimentieren, Improvisieren und Komponieren. In: Fuchs, Mechtild (Hrsg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling. S. 180–199.
- Hauschildt, Maike (2014): *Der Erwerb musikalischer Notenschrift und anderer Symbolsysteme bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter*. (Dissertation). Online unter: <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201411031223-0> (Zugriff: 08.02.2022).
- Küntzel, Bettina (2010): *Kinder & Musik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer, Klett.
- Linn, Frederik (2017): *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Universitätsverlag Siegen. Online verfügbar: [https://dspace.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1277/1/Dissertation\\_Frederik\\_Linn.pdf](https://dspace.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1277/1/Dissertation_Frederik_Linn.pdf) (Zugriff: 24.07.2022)

- Manning, Jimmie (2017): In vivo coding. In: Matthes, J. (Hrsg.): *The international encyclopedia of communication research methods*. New York, NY: Wiley-Blackwell. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0270> (Zugriff: 06.03.2022).
- MBWJK, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2009): *Rahmenplan Grundschule – Teilrahmenplan Musik*. [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) (Zugriff: 8.12.21)
- Mey, Günter / Schwentesius, Anja. (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, F. (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer, S. 3–48.
- MSB, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. Online abrufbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_PS/ps\\_lp\\_sammelband\\_2021\\_08\\_02.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf) (Zugriff: 13.2.22).
- Nelson, K. E. / Craven, P. L. / Xuan, Y. / Arkenberg, M. E. (2004): Acquiring art, spoken language, sign language, text, and other symbolic systems: Developmental and evolutionary observations from a dynamic tricky mix theoretical perspective. In: Lucariello, J. M. & Nelson, K. (Hrsg.): *The development of the mediated mind. Sociocultural context and cognitive development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 175–222.
- Oravec, Lina (2016): Spezifische Konzeptionen für den Musikunterricht der Grundschule? In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.): *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner. S. 113–130.
- Schnelle, Frigga (2018): Mein erstes Notenbüchlein. Ein Minifaltbuch mit ersten Übungen zur Notenschrift und einer Selbsteinschätzung. In: *Musik in der Grundschule*, 2/2018, S. 28–31.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Truschkat, Inga / Kaiser-Belz, Manuela / Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 353–380.
- Ziegenrucker, Wieland (2012): *ABC Musik. Allgemeine Musiklehre*. 7. korrigierte Auflage. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

## About the author

**Paul Söllinger** studierte zunächst in Köln zwei Semester im Lehramt Bachelor die Fächer Englisch und Pädagogik für Gymnasium und Gesamtschule. 2017 wechselte er an die Universität Koblenz-Landau und studierte dort bis 2022 im Bachelor und Master of Education die Fächer Englisch, Musikpädagogik und Grundschulbildung. Sein Studium schloss er mit der Masterarbeit zum Thema „Welche Bedeutung hat musikalische Notation für Schüler\*innen?“ in Grundschulbildung ab. Während seines Studiums arbeitete er als wissenschaftliche Hilfskraft in verschiedenen Bereichen am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Seit 2022 arbeitet Paul Söllinger als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Mathematischen Institut der Universität Koblenz.

✉ [psuellinger@uni-koblenz.de](mailto:psuellinger@uni-koblenz.de)