

Mechthild Fuchs

# So - Mi

Zur Rückkehr der Solmisation in den deutschen Musikunterricht



Mit der aktuellen Renaissance des Singens ist auch das Solmisieren in die Musikpädagogik zurückgekehrt – vor einigen Jahren eher vereinzelt, nun immer weiter verbreitet. Solmisiert – d. h. gesungen unter Verwendung der Silben *do - re - mi...* – wird in Chören, Gesangsklassen und auch in den Spielarten des Aufbauenden Musikunterrichts wie etwa der Frankfurter Initiative *Primacanta*. Diese Entwicklung lässt sich vor allem im Grundschulbereich verfolgen, doch auch im Musikunterricht der Sekundarstufe wird vermehrt solmisiert. Begleitet wird diese Entwicklung durch Fortbildungen und neue singdidaktische Veröffentlichungen (siehe Literatur im Anhang). Ebenso wie es Gründe hatte, das Solmisieren aufzugeben, so werden mit dem Wiedereinführen bestimmte Ziele verbunden, die sich in einzelnen singedidaktischen Initiativen teilweise erheblich voneinander unterscheiden. Über diese Ziele, die methodischen Unterschiede und die damit verbundenen didaktischen Konsequenzen soll dieser Beitrag handeln.

## Das Verschwinden der Solmisation seit den 1960er Jahren

Niemand hatte in den 1960er und 70er Jahren offiziell für ein Ende des Solmisiens im Musikunterricht plädiert. Eher unbemerkt verschwand diese Methode zusammen mit dem Primat des Singens und dem Liedgut der 1950er und 60er Jahre aus dem Alltag des Musikunterrichts in der BRD. Im Repertoire der jüngeren MusiklehrerInnen, die ab Mitte der 60er Jahre ausgebildet wurden, kam das Solmisieren schlicht

Foto: AfS / Helmut Schmeck

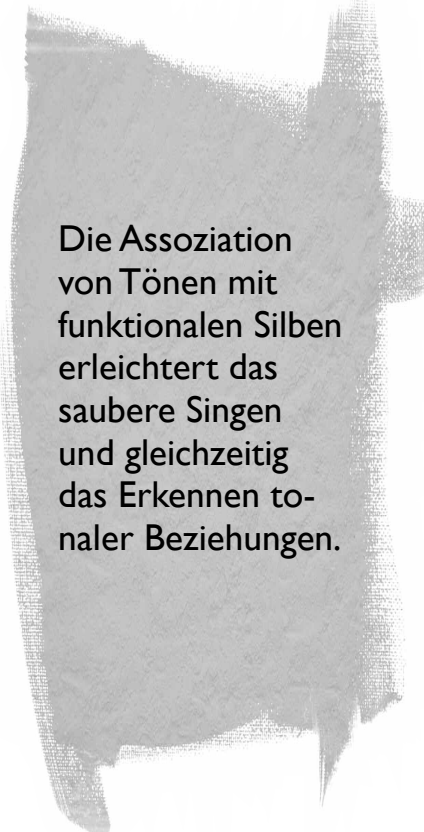
nicht mehr vor. Die schon durch Adorno initiierte Kritik am unreflektierten Singen, Abrahams und Seglers Analysen der volkstümlichen, auf „alt“ gemachten Lieder der Jugend- und Singbewegung vom Schlage des damals verbreiteten „Wer nur den lieben langen Tag“ (Jens Rohwer, 1946) wurde zu einer generellen Infragestellung der Vorrangstellung des Singens im schulischen Musikunterricht ausgeweitet. Nach geeigneten Methoden für ein gutes, intonationsreines Singen und das Vom-Blatt-Singen wurde im Reformjahrzehnt der 70er Jahre kaum gefragt. Denn neue Ansätze, etwa die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Musik und dem Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung erschienen viel interessanter. Eine neue Lieddidaktik entstand ab Mitte der 70er Jahre, der zufolge Lieder nicht einfach gesungen, sondern textlich, musikalisch und hinsichtlich ihrer Funktionen reflektiert werden sollten. Und bald galt das Solmisieren, das in den benachbarten Ländern Österreich und Schweiz weiterhin gepflegt wurde, in der (west-)deutschen Musikpädagogik als hoffnungslos altmodisch.

## Die Trendwende in den 1990er Jahren

Die vorsichtige Wiederaufnahme der Solmisation begann in den späten 1990er Jahren. Initiiert wurde sie zum einen durch GesangspädagogInnen in Chören und Musikschulen, zum anderen durch MusikpädagogInnen, die sich mit dem damals noch kaum bekannten Musiklernkonzept des amerikanischen Musikforschers Edwin E. Gordon auseinandersetzten. Während im ersten Fall die Verbesserung des kindlichen Singens das Hauptmotiv der Wiedereinführung der Solmisation war, sollte im zweiten Fall die Solmisation zum Verständnis der tonalen Strukturen und damit zur Ausbildung von Audiation, also eines musikspezifischen Denkens, dienen. Beide Ansätze sind auch heute noch wirksam, und beide haben ihre Berechtigung. Denn es war und ist nicht zu übersehen, dass das Singen bei vielen Kindern heute schlecht ausgebil-

det ist, dass viele Elementar- und Grundschullehrkräfte nicht gern und oft auch nicht gut singen, und dass selbst bei ausgebildeten Musiklehrkräften die tonalen Audiationsfähigkeiten oft zu wünschen übrig lassen.

Beiden Zugängen ist gemeinsam, dass die Stimme als erstes „Instrument“ des Kindes Priorität im Musiklernprozess



**Die Assoziation von Tönen mit funktionalen Silben erleichtert das saubere Singen und gleichzeitig das Erkennen tonaler Beziehungen.**

genießt, und dass mit dem Singen unter Zuhilfenahme des Solmisierens ein nachhaltiger musikalischer Lernprozess angestrebt wird.

Die Aufmerksamkeit, die das Singen und das Solmisieren im musikpädagogischen Rahmen erfahren, ist Teil einer größeren gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer generellen Aufwertung des Singens. Deutlich sichtbar wird diese Entwicklung in singedidaktischen Initiativen, von denen fast jedes Bundesland wenigstens eine, in manchen sogar mehrere parallele, aufzuweisen hat. Hier seien nur ein paar erwähnt:

- Singklassen (Baden-Württemberg),
- Primacanta und JEKISS (Hessen),
- SMS – Singen macht Sinn und Chor: Klasse! (Niedersachsen),

- Singpause, Toni in der Schule und JeKi-Sti (Nordrhein-Westfalen),
  - Gesangsklasse (Rheinland-Pfalz),
  - Klasse! Wir singen (bundesweit).
- Mit Ausnahme der Singklasse, die in einem Eppelheimer Gymnasium durch den Musikpädagogen Ralf Schnitzer schon 1997 eingeführt wurde, wurden alle weiteren Initiativen etwa seit 2006 vorwiegend an Grundschulen, aber auch an Sekundarschulen etabliert. Nicht in allen genannten Fällen, doch teilweise und mit zunehmender Tendenz wird die Förderung des Singens mit der Solmisation verbunden.

## Jede Methodik impliziert didaktische Entscheidungen

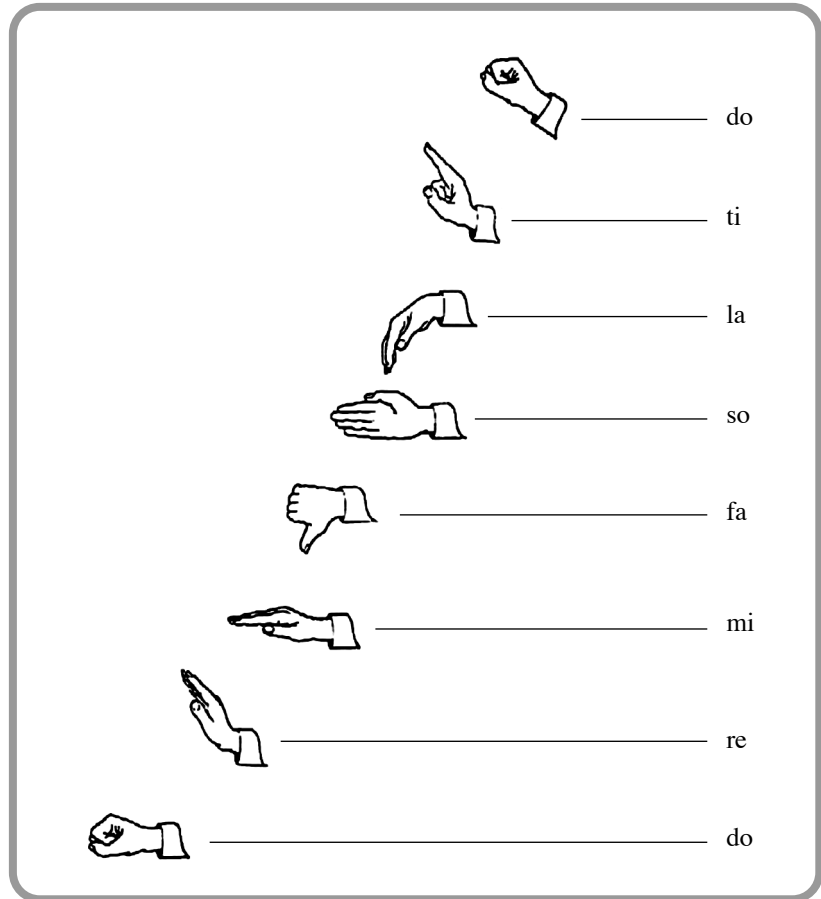
Unter musikdidaktischen Aspekten entsteht bei aller Singbegeisterung allerdings auch Diskussionsbedarf: Wo in den 1990er Jahren bei Keyboard-, Streicher- oder Bläserklassen das fehlende Singen beklagt wurde, muss heute gefragt werden, ob mit der zunehmenden Ausbreitung von Gesangsklassen nicht das Instrumentalspiel, das Musikhören und die Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen vernachlässigt werden. Diskussionsbedürftig sind auch manche mit dem Solmisieren wieder eingeführten Methoden des musikalischen Lernens, die in den vergangenen Jahrzehnten längst ad acta gelegt worden waren.

Zweifellos sind mit der Relativen Solmisation große Vorteile für das musikalische Lernen verbunden, da die Assoziation von Tönen mit funktionalen Silben nicht nur das zielsichere Treffen von Tönen, mithin das „saubere“ Singen, sondern gleichzeitig das Erkennen tonaler Beziehungen erleichtert. Musikalische Lerner können einen regelrechten Aha-Effekt erleben, wenn sie erkennen, dass Töne nicht nur einen an die konkrete Gestalt gebundenen „physikalischen“ Namen haben (a' ist derjenige Ton, der 440mal in der Sekunde schwingt), sondern auch eine bestimmte Funktion in Bezug auf andere Töne (a' kann *do* in A-Dur- oder *la* in a-Moll sein, aber auch *mi* in F-Dur, *ti* in B-Dur etc.). Auch die Verständigung über Töne mit denselben Silben in zahlreichen

Ländern rund um den Erdball ist ein nicht zu vernachlässigender Vorteil der Solmisation – ob absolut oder relativ. Doch beim konkreten Einsatz der Solmisation im Musikunterricht der Grundschule lassen sich erhebliche Unterschiede feststellen, die – quasi unter der Hand – zu nicht unerheblichen didaktischen Entscheidungen führen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (etwa bei Schnitzer: *Singen ist Klasse*, 2008) nehmen die Autoren das Intervall *do - mi*, landläufig auch als Kuckucksterz oder Rufferz bekannt, zum Ausgangspunkt des Solmisierens. Damit werden in der Regel gleich die ersten Notationsversuche begonnen. Der nächste Ton ist das *la*, wodurch der melodische Ambitus zur so genannten Leiermelodik erweitert wird. Erst dann werden das *do* und im Anschluss weitere Töne bis zur vollständigen Durtonleiter eingeführt. In den meisten Materialien zu Singeklassen sind folglich die ersten Lieder und Übungsmelodien geprägt von einem sehr schlichten, kindlichen Klangbild, das recht verschieden ist von der außerschulischen musikalischen Wirklichkeit der allermeisten Kinder. Bei aller Notwendigkeit einer didaktischen Reduktion zu Beginn des Musiklernprozesses sei gefragt, ob und wie lange auf dieser Art von Melodik verweilt werden muss. Es sei ergänzt, dass andere Tonalitäten – wenn überhaupt – erst viel später eingeführt werden und dass harmonische Beziehungen gar nicht in den Blick genommen werden. Begründungen für diesen Lernweg finden sich in der Regel nicht. Zu vermuten ist, dass auf Bewährtes zurückgegriffen wurde, sei es auf Grundannahmen der Orff-Pädagogik, die Kodály-Methode oder Handbücher zur Relativen Solmisation (z. B. dasjenige von Malte Heygster).

## Die Rufferz – ein kleiner Exkurs

Mit Rufferz und Leiermelodik findet man sich unversehens in die Frühphase der Grundschul-Musikpädagogik zurückversetzt, die seit den 1930er Jahren durch Carl Orff und Gunild Keetman geprägt wurden. Das fünfbandige



Die Solmisationssilben und die dazugehörige Handstellung.

Illustration: Friedrich Neumann

Werk *Musik für Kinder* (1950), als Orff-Schulwerk bekannt, beginnt genau mit diesen Intervallen. Denn Orff war der Meinung, dass Rufferz und Leiermelodik, erweitert zum Fünftonraum, „dem kindlichen Wesen besonders entgegenkomm(e). In diesem, ihm mental entsprechenden Bezirk, kann das Kind am leichtesten zu eigener Ausdrucksform gelangen, ohne der Gefahr einer Anlehnung an die überstarken Vorbilder anderer Musik ausgesetzt zu sein.“ (Vorwort zum 1. Band)

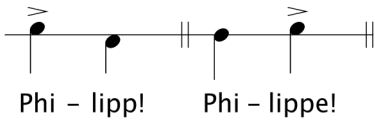
Die aktuelle Forschung zum Liederwerb hat längst die Theorie einer bestimmten Intervallfolge als Ausgang des kindlichen Singens widerlegt, ebenso wie die Annahme, das pentatonische Singen sei Kindern besonders angemessen. Die Schweizer Musikpsychologin und Singeforscherin Stefanie Stadler Elmer konnte aufgrund zahlreicher Aufnahmen kindlicher Spontangesänge und detaillierter phonologischer Messungen zeigen, dass Kinder beim selbst gesteuerten Singen nicht bestimmte In-

tervalle bevorzugen, sondern dass sie ihr melodisches Repertoire derjenigen Umgebung entnehmen, die für sie prägend ist. Wie ihre Transkripte zeigen, verwenden Kleinkinder tendenziell alle Intervalle, die ihnen stimmlich zur Verfügung stehen. Erst mit zunehmender Akkulturation an die jeweilige Umgebung verengt sich das melodische Repertoire auf die kulturell typischen Intervalle und Motive.

Auch die behauptete Universalität der Rufferz, aus der die zentrale Rolle des Terzintervalls abgeleitet wurde, kann nicht unwidersprochen bleiben: Schon ein Blick über die Grenze nach Frankreich zeigt, dass dort nicht mit der Terz abwärts, sondern eher in aufwärts gerichteten Intervallen (Sekunde bis Quart, je nach Intensität) gerufen wird. Dieser Unterschied hängt u. a. damit zusammen, dass deutsche Wörter in der Regel als Trochäus, also mit Betonung auf der ersten Silbe, französische dagegen als Jambus (zweite Silbe betont) ausgesprochen werden.

Deutsch:

Französisch:



Selbstverständlich soll nicht bestritten werden, dass Kinder sich hin und wieder, etwa bei Rufen und gegenseitigen Hänseleien, in einer Art Sprechgesang der Leiermelodik bedienen. Doch verfügen sie darüber hinaus von Anfang an über ein großes Repertoire an unterschiedlichsten melodischen Einfällen. Zugespitzt könnte man sagen, dass erst die pädagogische Verabsolutierung von Ruffertz und Leiermelodik und ein entsprechendes Kinderliedangebot (*Ringel Ringel Reihe, Backe backe Kuchen...*) die Kinder dazu gebracht hat, „kindlich“ – d. h. im Sinn der Leiermelodik – zu singen. Allen Forschungsergebnissen zum Trotz halten sich herkömmliche Vorurteile über das kindliche Singen recht hartnäckig, wie ein Blick ins Internet zeigt. Zum Stichwort „Kinderlied“ finden sich die folgenden, ziemlich haarsträubenden Ausführungen unter [www.onlineencyklopaedie.de](http://www.onlineencyklopaedie.de):

„Die unablässig wiederholten ersten Zwei- (Kuckuckstertz) oder Dreitonformeln, aus denen sich die ältesten Singang-Melodien zusammensetzen, die zum Beispiel auch in den Versen unserer ältesten Märchen auftauchen, weiteten sich im Laufe der Zeit zu fünftönigen Formen aus (Melodien z. B. aus den Tönen d-e-g-a-h). Sobald die Fähigkeit entwickelt war, gleichbleibende Tonfolgen zu bilden, konnte die Melodie sich Stück für Stück frei entfalten, ohne an einen Arbeitsrhythmus oder die gleichförmigen Körperbewegungen von Kultsängern und Tänzern gebunden zu sein. Das Singen um des Singens willen wurde möglich. Die Psychologie hat inzwischen interessante Übereinstimmungen mit kindlichen Spontangesängen und Spielmelodien entdeckt. Im Zeitraffertempo scheint ein Kind in seinem ersten Lebensjahrzehnt alle Entwicklungsstufen der Menschheit von Anfang an nacheinander zu absolvieren, auch, und vor allem in der Musik.“

Ohne dass ein Beleg für diese Behauptung aufgeführt würde, lässt sich in die-

**Kinder bevorzugen beim selbst gesteuerten Singen nicht bestimmte Intervalle, sondern sie entnehmen ihr melodisches Repertoire derjenigen Umgebung, die für sie prägend ist.**

sem Text unschwer ein Nachwirken der sogenannten biogenetischen Grundregel erkennen, die um 1866 von Ernst Haeckel formuliert wurde und sich bis heute einer gewissen Popularität erfreut: Die Ontogenese rekapituliert die Phylogenese. (Diese Annahme gilt in den Naturwissenschaften heute als widerlegt). Die Übernahme der biogenetischen Regel in ein biologisches Menschenbild war in Deutschland seit den 1920er Jahren verbreitet und hatte auch Orff bei der Suche nach dem „Elementaren“ in der Musik inspiriert. So schreibt er in *Elementare Musikübung, „Improvisation und Laienschulung 1932: Wie sich die Musik der Kinder übereinstimmend deckt, so deckt sie sich im großen auch mit der Musik der Primitiven aller Welt.“*

Aus heutiger Perspektive befremdet diese damals verbreitete Beurteilung der sogenannten „Primitiven“; ganz abgesehen davon ist die Aussage weder vom Standpunkt der musikpsychologischen noch der ethnomusikologischen Forschung zu halten.

## Weiterführende Möglichkeiten des Solmiserens

Sicher haben Ruffertz und Leiermelodik ihren Platz in der elementaren Musikpädagogik und können auch beim Solmisieren als einfache Intervallkombinationen verwendet werden. Doch fragwürdig ist die zentrale Stellung, die sie gerade zu Beginn des Solmiserens einnehmen – als wäre die Kuckuckstertz der Kern der tonalen Musik. Dabei eröffnen sich mit dem Solmisieren über die beschriebenen Wege hinaus hervorragende Möglichkeiten, Kinder beim Audiieren, bei der Ausbildung eines verständigen Hörens und Singens, zu unterstützen. Damit dieses sich entwickelt, sollte auch nicht gleich mit den ersten Solmisationsübungen mit dem Notenlesen begonnen werden, wie dies häufig vorgeschlagen wird. Denn die Ausbildung einer inneren Vorstellung der musikalischen Strukturen, sei es in rhythmischer, melodischer oder harmonischer Richtung, entwickelt sich in erster Linie über das Hören und Singen bzw. Musizieren.

## Melodisches Lernen

Über Patterns eignen sich musikalische Lerner ein Grundrepertoire an melodischen Motiven an. Ähnlich wie in Blues und Rockmusik, wo das Improvisieren über Patterns – sogenannte Riffs und Licks – erlernt wird, kann auch im Bereich der traditionellen Musik, ob Volkslied oder Kunstmusik, mit Patterns das Erfinden eigener Melodien unterstützt werden. Darüber hinaus können melodische Patterns die charakteristischen melodischen Strukturen verdeutlichen, etwa durch das Hervorheben prägnanter Melodiewendungen und einzelner Intervalle. Patterns lassen das „Skelett“ einer Melodie hervortreten und helfen nicht nur beim Treffen der richtigen Töne, sondern beim Erlernen der Melodie (siehe Kasten 1, S. 9). Die Unterschiede im Klangbild von Dur und Moll erfahren Kinder nicht durch die verbreitete Zuordnung von Begriffen wie „fröhlich“ und „traurig“, sondern etwa

Melodische Patterns:

mi re do mi mi mi mi re do do do do re

do ti do do do ti ti do

Die Patterns markieren hier die große Terz *mi - do*, die ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal von Dur und Moll ist, und das charakteristische Intervall *ti - do*, das durch den Leitton *ti* den Grundton *do* befestigt.

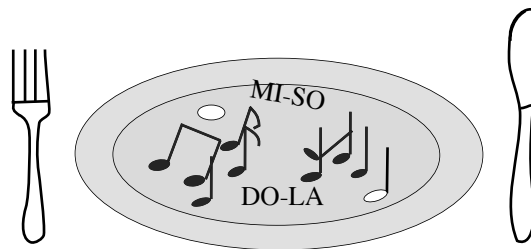
G D G D

„Tö - ne sind mein Leib - ge - richt,“ so sprach der Kom - po - nist,

G D G D G

„weil man da wun - der - bar mu - si - ka - lisch is(s)t!“

Melodie: E. Gordon  
Text: H. U. Gallus  
aus: Mechthild Fuchs, Musik in der Grundschule –  
neu denken – neu gestalten  
© Helbling Verlag, 2010



Kasten 1: Töne sind mein Leibgericht.

durch den Kontrast der Dur- und Moll-Varianten einer Melodie, durch das Singen und Audiieren der Grundtöne *do* oder *la* und durch die Unterscheidung der charakteristischen Terz *do - mi* oder *la - do*. Ebenso lässt sich das charakteristische Klangbild der Pentatonik und anderer Tonalitäten durch Patterns erfassen (siehe Kasten 2, S. 10). Auf diese Weise findet eine Art empirischer Musiklehre statt, längst bevor theoretische Unterweisungen beginnen.

## Mehrstimmigkeit und harmonisches Lernen

Um ein grundtonbezogenes Hören auszubilden, ist es günstig, von Anfang an die Grundtöne zu den Liedern hinzu zu singen. Da sich fast alle Lieder – nicht nur Kinderlieder – mit den Tönen der ersten und fünften Stufe begleiten lassen, können diese als Basistöne zu den Liedern und Melodien gesungen und auch auf Instrumenten gespielt werden. Die

Basistöne können rhythmisch variiert und später mit Durchgangstönen ange-reichert werden. Eine Erweiterung folgt über die vierte Stufe und – je nach Tonalität – weitere Stufen. Anfangs braucht es zwar eine gewisse Zeit, bis Kinder sich an das Singen zweier unterschiedlicher Stimmen gewöhnen, doch einmal angebahnt, lässt sich die vertikale Dimension der Musik allmählich erschließen. Über typische harmonische Patterns, die in zahlreichen Melodien schon als Struktur enthalten sind, kann

zum mehrstimmigen Singen der Harmonien geführt werden, so wie dies im Zusammenhang mit dem Lied *What shall we do with the drunken sailor* (siehe Kasten 3, S. 11) angedeutet wurde. Zwar ist das Singen von Harmonien nicht zwingend an das Solmisieren gebunden, doch

gerade für GrundschülerInnen können die Silben hilfreiche Fixpunkte, quasi „Anfasser“ der Musik sein. Auch erleichtern diese die innermusikalische Verständigung, etwa wenn die Lehrperson einer Gruppe ihren Ton oder *do* oder *mi* angeben kann.

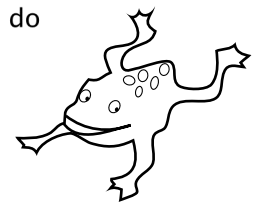
## Lesen und Notieren

In einem nächsten Schritt werden die schon innerlich repräsentierten Strukturen notiert. Günstiger als die Terz *so - mi* erscheint bei einem auf tonale Zusammenhänge gerichteten Musiklern-

Pentatonische Patterns:

do so do do so mi do re mi so mi  
mi re do la do do la so do mi so la so mi  
la so mi do mi mi do la so do

Mit diesen Patterns werden sowohl die Strukturen der Pentatonik als auch die charakteristischen Motive des Liedes *Frosch und Maus* vorbereitet:



Der Frosch zog Hemd und Ho - se an, a - ha, a - ha! Der  
Frosch zog Hemd und Ho - se an und reckt sich wie ein  
Su - per - mann, a - ha, a - ha!

Melodie: traditionell  
deutscher Text: Fredrik Vahle  
© Aktive Musik Verlagsgesellschaft mbH, Dortmund ([www.aktive-musik.de](http://www.aktive-musik.de))

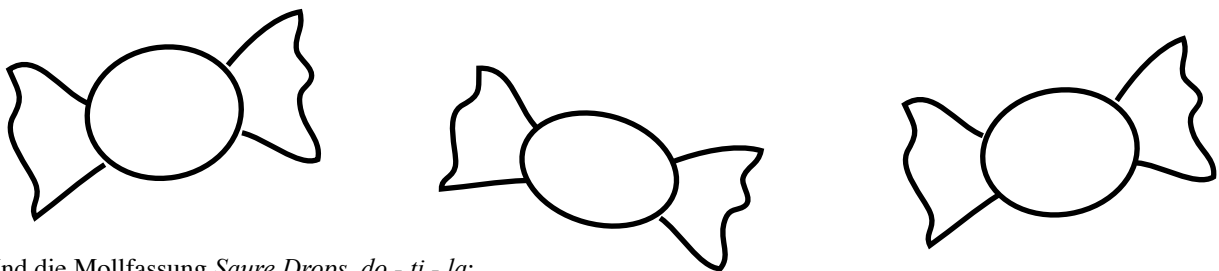
Wenn die Kinder die Patterns mit Tonsilben üben, stellen sie leicht fest, was pentatonische Melodien von anderen, etwa in Dur, unterscheidet: das Fehlen der Töne *fa* und *ti* und damit die Halbtonbeziehungen zwischen *mi - fa* und *ti - do*.

Kasten 2: Pentatonik – „Frosch und Maus“



*Süße Drops, mi - re - do:*

Sü - ße Drops, sü - ße Drops,  
zwan - zig Cent für ei - ne Tü - te sü - ße Drops!



Und die Mollfassung *Saure Drops, do - ti - la:*

Sau - re Drops, sau - re Drops,  
zwan - zig Cent für ei - ne Tü - te sau - re Drops!

Mechthild Fuchs, *Musik in der Grundschule – neu denken – neu gestalten*  
© Helbling Verlag, 2010

Kasten 4: *Süße Drops - Saure Drops*

„wiederentdecken“ Solmisation in der Musikpädagogik nicht unreflektiert zu einer Wiedereinführung überholter Theorien und Methoden, sondern zu einem intensiveren Diskussionsprozess über die Möglichkeiten des Solmisierens innerhalb eines größeren musikdidaktischen Zusammenhangs und damit zu einem Mehr in der Musikpädagogik führen würde.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Schnitzer, Ralf (2008): *Singen ist Klasse*, Mainz: Schott Music, S. 64ff.

#### Literatur

Bolender, Roland/Müller, Gregor (2012): *Gesangsklasse, Lehrerband und Schülerheft*, Rum/Innsbruck, Esslin-

gen: Helbling.

Bojack, Regina (2012): *Singen in der Grundschule*, in:

Forum Musikpädagogik Bd. 104, Augsburg: Wißner.

Breckhoff, Werner/Kleinen, Günter/Lemmermann,

Heinz/Segler, Helmut (1975): *Liedermagazin*, Kassel:

Bärenreiter.

Ernst, Manfred (2008): *Praxis Singen mit Kindern*, Rum /

Innsbruck, Esslingen: Helbling.

Fuchs, Mechthild (2010): *Musik in der Grundschule –*

*neu denken, neu gestalten*, Rum/Innsbruck, Esslingen:

Helbling.

Gordon, Edwin E. (1997): *Learning Sequences in Mus-*

*ic*, 5. Aufl., Chicago: GIA Publications Inc.

Heygster, Malte/Grünenberg, Manfred (1998): *Hand-*

*buch der relativen Solmisation*, Mainz: Schott Music

Orff, Carl (1932): *Elementare Musikübung, Improvisati-*

*on und Laienschulung*, in: *Die Musikpflege*, Heft 6.

Orff, Carl/Keetman, Gunild (1950): *Musik für Kinder (=*

*Orff Schulwerk)* Bd. 1, Mainz: Schott Music.

Schiffels, Herbert (2004): *Hören – Singen – A Cappella*,

in: *Applaus. Musikmachen im Klassenverband*, Heft 20,

Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.

Schnitzer, Ralf (2008): *Singen ist Klasse*, Mainz: Schott-

Music.

Segler, Helmut/Abraham, Lars Ulrich (1966): *Musik als*

*Schulfach*, Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei.

Stadler Elmer, Stefanie (2000): *Spiel und Nachahmung*,

CH-Aarau: Schneider.

Stadler Elmer, Stefanie (2002): *Kinder singen Lieder*,

Waxmann Verlag.

Sü berkrü b, Almut (2005): *Musiklernen: „Verstehen*

*und Geschehen“*, Saarbrücken: PFAU.