

Die Bedeutung von Spielliedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung

Shirley Salmon

Spiellieder bieten vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten an, die für Kinder (speziell solchen mit Hörbeeinträchtigungen) im Vorschul- und Grundschulalter bereichernd sein können. In einem multi-sensorischen Ansatz dient das Spiellied als Anregung und Ausgangspunkt für verschiedenste Aktivitäten mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien, die unterschiedliche Lernerfahrungen anbieten. Es können dabei vielfältige Zielbereiche angesprochen werden – sowohl solche, die Musik betreffen als auch andere Entwicklungsfelder. Sprachliche Ziele stehen hier nicht unbedingt im Vordergrund, sondern den Kindern sollen unterschiedliche Erfahrungen, Spiel-, Handlungs- und Gestaltungsformen angeboten werden. In einem multi-sensorischen Angebot mit Musik und Bewegung werden mehrere Sinne - nicht nur der auditive – angesprochen. Auf diese Weise kann jedes Kind entsprechend seiner sensorischen Möglichkeiten einen individuellen Zugang zu kreativem Ausdruck finden. Spiellieder können breite Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbieten, die die Gesamtentwicklung unterstützen¹.

Spiellieder – das Allgemeine

Im *Spiellied* werden das Lied, Bewegungen und Elemente des szenischen Spiels kombiniert und integriert². Musik, Bewegung, Sprache und Spiel stehen in wechselseitiger Beziehung, beeinflussen und verstärken einander. Spiellieder sind nichts Neues und sind schon seit Jahrhunderten von Kindern gesungen und gespielt worden. Das Spiellied hat auch in der Musikerziehung Tradition - schon 1919 wurden Action Songs³ (Lieder mit Bewegungen) von Émile Jaques-Dalcroze, dem Gründer der Rhythmik, publiziert, während Carl Orff das traditionelle Kinderliedgut als gültigen Ausgangspunkt für das Orff-Schulwerk sah. Nicht nur in der Musikpädagogik, sondern auch in der rhythmisch-musikalischen Erziehung und in der Behinderten- und Integrationspädagogik gehören Lieder zum Unterrichtsrepertoire, die Bewegung, Tanz, Rollen, Sprache und emotionalen Ausdruck anregen⁴. In der Kindermusiktherapie zählt der systematische Einsatz von Liedern zum Handwerkszeug des Therapeuten. In fast allen Kindermusiktherapie-Richtungen werden Lieder eingesetzt, um z.B. Kontakt- und Beziehungsverhalten zu fördern

¹ vgl. Salmon, 2003

² vgl. Keller 1970, Haselbach 1971, Beck-Neckermann 2002, Plahl/Koch-Temming 2005

³ Émile Jaques-Dalcroze (1919)

⁴ vgl. Bächli 1977/1985, Keller 1971, Neira Zugasti 1981, Tischler/Moroder-Tischler 1990, Fischer-Olm 1998

oder belastende Erlebnisse zu bewältigen.⁵ Lieder werden nicht nur gesungen, sondern das Schreiben von Liedern (*Songwriting*) wird auch als eine Methode in der Musiktherapie angewandt⁶.

Wilhelm Keller sieht das Spiellied als „die Verbindung von Elementen des Singens mit solchen der Bewegung, vom schlichten Gebärdenspiel über den Tanz zur szenischen Darstellung eines Textinhaltes, ferner die Einbeziehung von Musikinstrumenten (einschließlich der körpereigenen) bis zur Umwandlung des Liedes in ein Instrumentalstück und eine rein rhythmische Sprachgestaltung von Texten als Sprechspiel“.⁷ Auch der szenische Charakter des Spielliedes kann im Mittelpunkt stehen, denn „Spiel- (und Darstellungs-) lieder haben einen szenischen Kern, der stilisiert oder pantomimisch dargestellt werden kann.“⁸ Das Einbetten von Liedern in einen spielerischen Handlungsrahmen ermöglicht vielfältige Handlungsmöglichkeiten über das Singen hinaus⁹. Spiellieder können sowohl Dialoglieder und gesungene Kommunikation sein als auch Geschichtenlieder und Kreislieder. Bei vielen „neuen Kinderliedern“ steht das Singen als lustbetonte Tätigkeit im Vordergrund. Es geht aber nicht nur darum, die Melodie zu singen, sondern oft um das Darstellen und Durchleben des Inhalts, die Einbeziehung des ganzen Körpers, die Interaktion in der Gruppe, das Schaffen einer Atmosphäre, das Betreten von Spielräumen u.a.m.¹⁰

Eine stimulierende, *multi-sensorische Umgebung* in der Kindheit ist für das Entwickeln derartiger Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein Mensch im Erwachsenenalter braucht, von großer Bedeutung.¹¹

Das Zusammenspiel von körperlicher Aktivität, emotionalem Ausdruck durch Bewegung, Koordination von Bewegung mit Sprache oder Singen, Synchronisation der Bewegungen der Gruppenmitglieder und vielem anderen mehr ist beim Lernen wesentlich und wird durch eine bereicherte sensorische Umgebung (*enriched sensory environment*) gefördert.¹²

⁵ Vgl. Plahl/Koch-Temming 2005.

Weitere Ziele beim Einsatz von Liedern in der Kindermusiktherapie sind: Strukturgebung, Kontaktaufnahme und Beziehungsregulation, Aufmerksamkeitsfokussierung und Aktivierung, Entspannung, Lockerung und Regressionsmöglichkeit, Förderung einzelner Entwicklungsbereiche (insbesondere Motorik, Wahrnehmung, Sprache und Sozialverhalten), Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen, die Verarbeitung emotional belastender Erlebnisse und Zustände; vgl. Plahl/ Koch-Temming 2005, S.181.

⁶ vgl. Baker/Wigram, 2005

⁷ Keller 1970, Einführung (ohne Seitenzahl)

⁸ Haselbach, 1971, S.147

⁹ vgl. Tischler/Moroder-Tischler 1990. Dazu zählen: Tanz-, Bewegungs-, szenische Gestaltung, stimmliche und rhythmische Gestaltung, Verklänglichung, Musizieren, Instrumentalimprovisationen, Gespräch und musikalisches Rollenspiel (Tischler/Moroder-Tischler a.a.O., S. 21)

¹⁰ vgl. Vahle 1992, 1996, 2002; Schneidewind 1990, Kreusch-Jakob 1995/2003, Beck-Neckermann 2005

¹¹ Die Hauptfaktoren sind: eine reiche multisensorische Umgebung (zu Hause, im Kindergarten, aber auch im Freien); die Freiheit, die Umgebung mit wenigen Einschränkungen zu entdecken; das Vorhandensein von Eltern, die konsultiert werden können, wenn Kinder Fragen haben; vgl. Hannaford 1995

¹² vgl. Hannaford 1995

In diesem Zusammenhang nennt Verden-Zöller fünf Modi der Körperfahrung, die grundlegende Prozesse und Strukturen körperlicher Erfahrung darstellen: Rhythmus, Gleichgewicht, Körperbewegung, die Konstruktion elementarer Zeichen, die Konstruktion von Raum und Zeit.¹³ In der Gestaltung von Spielliedern können sowohl die sensorische Umgebung als auch die Modi der Körpererfahrung berücksichtigt und eingebaut werden.

Sowohl in Musikpädagogik als auch in Musiktherapie sollen Lieder und spezielle Spiellieder der jeweiligen Spielsituation angepasst und entsprechend variiert, erarbeitet und gestaltet werden. Das gleiche Spiellied läuft in jeder Gruppe etwas anders ab, den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gruppe entsprechend. In der Musikpädagogik, Heil-, Behinderten- und inklusiven Pädagogik sowie in der Musiktherapie haben durchkomponierte Lieder ihren Platz. Aber auch *Situationslieder* werden eingesetzt und beziehen sich auf die aktuelle Situation, aus der heraus sie meistens spontan erfunden werden - für ein Kind/eine Gruppe, mit dem Kind/der Gruppe oder vom Kind/von einer Gruppe.¹⁴ Lieder, die aus einer Situation entstehen, sind Reaktionen und Antworten auf Kinder und können zum weiteren Spielen, Nachdenken und Reden anregen. Sie können Kinder in ihrem Tun begleiten, Atmosphären schaffen und dazu beitragen, Erlebnisse zu begreifen, zu interpretieren und gestalten.¹⁵ Situationslieder sind für alle Kinder, wichtig aber besonders bei kontaktgestörten, sprachlosen oder hörbeeinträchtigten Kindern besonders wertvoll.¹⁶

Lieder können z.B. durch freies Spielen, Bewegungs- oder Rollenspiel inspiriert werden, indem die Spieltätigkeit Anregung für einen Liedtext ist. Auch bekannte Kinder-, Spiel- oder Poplieder können von den Kindern umgedichtet werden, um die aktuelle Themen des Kindes oder der Gruppe auszudrücken. Baker und Wigram unterscheiden zwischen *Songwriting* für Klienten und mit Klienten und erwähnen viele Beispiele aus der Musiktherapieliteratur, in der *Songwriting* als Therapie eingesetzt wird.¹⁷

Begrüßungs- und Abschiedslieder bieten oft den Rahmen der Stunden an. Im Vordergrund vieler Spiellieder stehen für das Kind Freude am Tun, das Spielerische, das Ritual und der Realitätsbezug des Themas. Paul Nordoff und Clive Robbins, die Ende der 50er Jahre anfangen, die Schöpferische Musiktherapie zu entwickeln, komponierten viele Kinder-Spiellieder aus Alltagssituationen z.B. zu den Themen: Ankommen, Namen, Wochentage, Wetter. Diese Lieder wurden für das Ak-

¹³ vgl. Maturana/Zöller 1994

¹⁴ vgl. G. Orff 1974, Bächli 1977/1985, Plahl/Koch-Temming 2005

¹⁵ vgl. Beck-Neckermann 2005

¹⁶ vgl. Schumacher 1994a, Orff 1974 und 1990, Bächli 1977/1985, Keller 1971, Baker/Wigram 2005, Plahl/ Koch-Temming 2005

¹⁷ vgl. Baker/Wigram 2005

tivieren und Motivieren vor allem von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen beim Singen und Spielen in Gruppen verwendet.¹⁸

Spiellieder - das Besondere

Im Spiellied werden nicht nur musikalischen Erfahrungen, sondern Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen angeboten. Aufgrund der Erfahrungsmöglichkeiten im kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und perzeptiven Bereich können Spiellieder für *besondere Unterstützung von Lernschritten* eingesetzt werden. Für Wilhelm Keller hat das Spiellied besondere Bedeutung in der Kontaktaufnahme: „Das Spiellied ist (...) vor allem auch in der sozial- und heilpädagogischen Arbeit mit 'Problemkindern' aller Art wichtig, ja in vielen Fällen sogar die einzig mögliche Form einer ersten Kontaktaufnahme“.¹⁹ Dies wird auch in der musiktherapeutischen Arbeit von Karin Schumacher deutlich.: „Alle frühen Mutter-Kindspiele sind elementare Musik- und Bewegungs- und Sprachspiele, die an pränatale Erfahrungen anknüpfen. Sie stellen ein *multisensorisches* Angebot dar, das seine Wirkung auf das Kind durch die *emotionale Beteiligung* der Mutter ausübt. Das Schlaf- und Wiegenlied, das Schaukellied, der Kniereiter, das Klatschspiel bieten sensorisch-emotionale Stimulierung. Sie fördern die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes, die als Grundlage, Beziehung zur Umwelt herzustellen, nötig sind. Gleichgewicht, Haut, Gehör und Sehen (sicher auch der Geruch) werden gleichzeitig stimuliert und führen im spielerischen Tun zur Kontakt- und Beziehungsaufnahme zwischen Mutter und Kind.“²⁰ Die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes können auch im pädagogischen Kontext gefördert werden.

Clive und Carol Robbins (1980) erkannten die angeborene Musikalität von hörbeeinträchtigten Kindern und versuchten in ihrem Curriculum²¹, die Kinder durch passende musikalische Erlebnisse zu erreichen und damit ihre verborgene Musikalität freizusetzen. Der Mensch ist so eng mit Musik verbunden, dass diese Sensitivität, die Neigungen und die Fähigkeiten zu musikalischem Empfinden auch in Kindern mit Hörschädigungen vorhanden sein müssen. „Our view was simply that man is so attuned to music – and music to man – that these same sensitivities, predispositions and capacities must be inherent in the hearing impaired child“.²² Da musikalische Erfahrungen Quellen von Freude und Impuls für persönliche Entwicklung sein können, haben auch hörgeschädigte Kinder ein Recht auf diese Erlebnisse²³.

¹⁸ vgl. Nordoff/Robbins 1964. Anregungen speziell für hörgeschädigte Kinder sind bei Robbins/Robbins (1980) und bei Schmid/Friedrich (2001) zu finden.

¹⁹ Keller 1970, Einführung

²⁰ Schumacher 1994a, S.28

²¹ Über vier Jahre entwickelten Clive und Carol Robbins ein Musik-Curriculum für Kinder mit Hörschädigungen an der New York State School for the Deaf, USA. Ihre Erfahrungen und Anregungen wurden 1980 unter dem Titel „Music for the Hearing Impaired“ publiziert. Das Buch sollte Anregungen für Planung und Durchführung von Musikunterricht für Musikerzieher und Musiktherapeuten von hörgeschädigten Kindern sowie andere Lehrpersonen mit genügend musikalischem Hintergrund geben.

²² Robbins/Robbins 1980, S.25

²³ „We saw no reason whatsoever why deaf children should not be offered the enjoyments, satisfactions and learning potential in a suitable music program“ (Robbins/ Robbins 1980, S.25).

Außer dem traditionellen Singen im Musikunterricht gibt es im anglo-amerikanischen Raum modifizierte Formen des *Singens mit Gebärden* für gehörlose Kinder, die in der Gehörlosenkultur der USA in den 30er Jahren entstanden sind. Lieder zu gebärden ist eine lustvolle musikalische Aktivität für hörbeeinträchtigte und auch hörende Kinder; diese Formen werden nicht nur in Gehörlosenklassen in den USA, sondern auch in Mainstreamklassen (Regelschul- bzw. Integrationsklassen) verwendet und unterstützen somit das gemeinsame Singen von hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern. Bei *song signing* (auch als *sign singing* bekannt) wird das gesungene Lied simultan mit Liedgebärden begleitet. Grundlage dazu ist die Ausbildung eines rhythmischen Empfindens durch rhythmische Bewegung des ganzen Körpers (*swaying*). Die Musik und der Inhalt eines Liedes werden durch die Visualisierung zusammen mit auditiv-taktiler Wahrnehmung vermittelt.²⁴

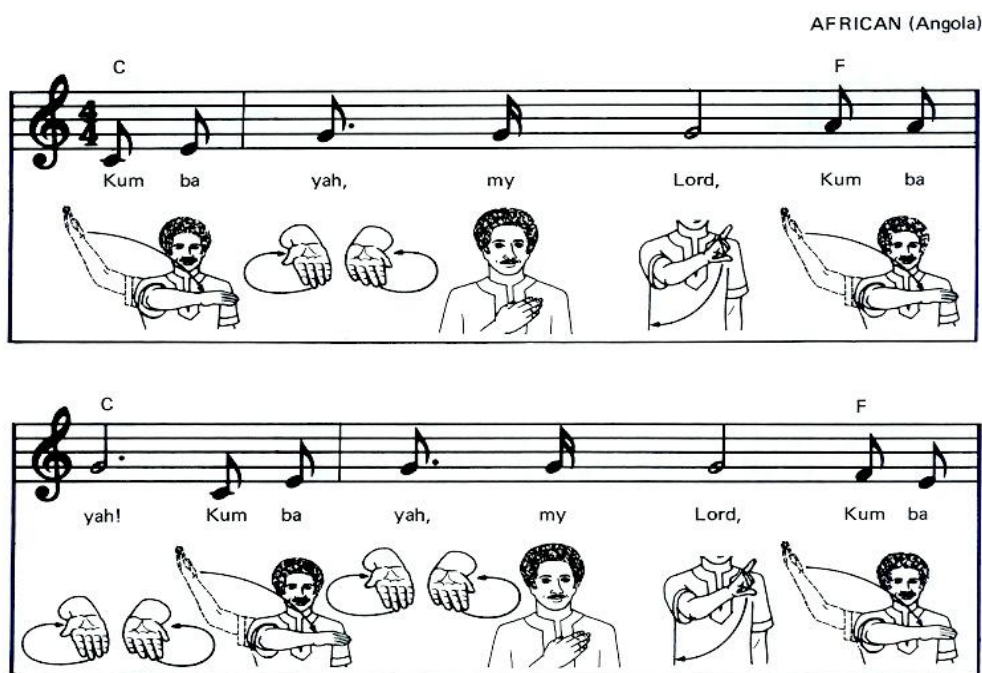


Abb. 1 aus: The National Grange, (1992) Lift up your hands. Popular songs in Sign Language. Washington D.C., U.S.A.

Seit den 80er Jahren werden in den USA *Signed Song Books* (gebärdensprachliche Liederbücher) veröffentlicht, in denen die Gebärden unterhalb von Text und Notation stehen.

Im Vergleich zu *silent sign choirs* (Gebärdenchöre ohne Singen) wird die Wichtigkeit des Singens für hörbeeinträchtigte Kinder während des Liedgebärdens betont.²⁵ Nach Prause hat das Liedgebärden einen festen Platz im Musikunterricht aller gehörloser Schüler im anglo-amerikanischen Raum. In europäischen Ländern werden diese Formen vom Singen nur teilweise verwendet, jedoch gibt es oft noch keine lange schulische Tradition dafür und wenig Literatur. Eine nähere

²⁴ vgl. Prause 2001

²⁵ vgl. Robbins/Robbins 1980, Prause 2001

Beschreibung des Singens und dieser Formen sowie die Ziele, Vermittlung und Problematik sind bei Prause zu finden.²⁶

Der Einsatz von Spielliedern bei hörbeeinträchtigten Kindern hat unterschiedliche Ziele, die oft gleichzeitig verfolgt werden. Einzelne Lieder lassen sich nicht nach bestimmten Funktionen zuordnen, und das selbe Lied kann sowohl mit einem Kind oder in Gruppen sowie in pädagogischen als auch therapeutischen Stunden zum Einsatz kommen. Unterschiede im Einsatz hängen von den momentanen Bedürfnissen der Kinder, vom Kontext und Auftrag, von aktuellen pädagogischen oder therapeutischen Themen in der Gruppe und von der methodischen Vorgehensweise des Pädagogen oder Therapeuten ab.

Zusammengefasst werden folgende Ziele in der Arbeit mit Spielliedern bei hörbeeinträchtigten Kinder verfolgt:

- Entspannung, Lockerung und Aktivierung
- Sensorische Sensibilisierung
- Förderung der auditiven, visuellen, kinaesthetischen, vestibulären Wahrnehmung des Gedächtnisses, der Konzentration
- Förderung der Motorik und Körperwahrnehmung (z.B. Entwicklung von Körperschema, Körperbewusstsein, Fein- und Grobmotorik, Koordination und von innerem Rhythmus)
- Förderung von Stimme und Sprache (z.B. Stimm-, Sprach- und Sprechfähigkeit entwickeln, Rhythmisierung der Lautsprache, Wortschatz und Begriffsbildung erweitern, Phrasen und Satzstrukturen erleben, üben und einsetzen, Stimmumfang, Stimmqualität und Sprachmelodie weiterentwickeln)
- Dialog anbahnen, Dialog differenzieren
- Kommunikation (z.B. Kontaktaufnahme und Beziehungsregulation fördern, Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen, Körpersprache, Gestik und Mimik einbeziehen)
- Soziales Lernen (z.B. Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl unterstützen, Kooperationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit entwickeln und fördern)
- Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Stimmungen und Emotionen erleben, Aufmerksamkeit fokussieren, Aktivierung, Ausdrucksfähigkeit, Verarbeitung emotional belastender Erlebnisse und Zustände, Kreativität entdecken und entwickeln)
- Musikalische Ziele (z.B. Kennenlernen und bewusstes Erleben musikalischer Erscheinungs- und Ausdrucksformen, Improvisieren und Gestalten, Teilhaben an den sozialen und kulturellen Werten der Lieder, das Üben musikalischer Fertigkeiten).²⁷

²⁶ Prause 2001

Nach den Prinzipien einer **inkluisiven Pädagogik**²⁸ sollen die Gestaltungen von Spielliedern die Teilnahme aller Kinder einer Gruppe oder Klasse vorsehen. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, die historische Entwicklung von Segregation über Integration zur Inklusion zu beschreiben und die vielseitigen Definitionen gegenüberzustellen.²⁹

Nach Feuser ist Integration³⁰ „kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv“ und bedeutet pädagogisch für Schule und Kindergarten „dass

- *alle* Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an und mit einem "gemeinsamen Gegenstand" (Projekt/ Vorhaben/ Inhalt/ Thema)
- spielen, lernen und arbeiten.³¹

Spiellieder können eine Vielfalt an Handlungsformen anbieten, die es *allen* Kindern ermöglichen, sich auf individuelle Weise handelnd mit dem Lied auseinanderzusetzen. Bestimmte Aktivitäten werden mit der ganzen Gruppe, in Kleingruppen, mit einem Partner oder einzeln durchgeführt. Es können und sollen auch unterschiedliche Lernsituationen angeboten werden wie z.B. kommunikative Lernsituationen (zwei Partner beziehen sich aufeinander), komplementäre Lernsituationen (ein Partner hilft dem anderen), koexistente Lernsituationen (nebeneinander agieren), kooperative Lernsituationen (miteinander agieren).³² Feuser (2001) weist auf vier Momente, die bei der Realisierung von Integration notwendig sind: "Individualisierung", "Innere Differenzierung", "Kooperative Tätigkeit" und der "Gemeinsame Gegenstand", wobei der gemeinsame Gegenstand nicht das materiell Fassbare (ist), das in der Hand der Kinder und Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale "Prozess".

In jedem Lernprozess geht es darum, die Fähigkeiten jedes Kindes optimal zu aktivieren. Die Bereicherung und Erweiterung der Lernumgebung – dazu zählen auch die anderen Kinder mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen – führen eher zu positiver Entwicklung als Unterrichtsme-

²⁷ vgl. Nordoff/Robbins 1971, Clive/Carol Robbins 1980, Batel 1992, Bang 1984, Salmon 2003, 2005, Plahl/Koch-Temming 2005

²⁸ Feuser 2001

²⁹ Der Leser sei hingewiesen auf Hinz 2002, 2003, Feuser 1999, 2001, 2002, Sander 2002

³⁰ „Integration“ bzw. „integrativ“ wird bei Feuser noch zur Verständigung verwendet: in der von ihm entwickelten Allgemeinen Pädagogik wird Integration aufgehoben, weil diese Pädagogik grundsätzlich weder pädagogisch-bildungsreduktionistischer noch sozial selektierender und segregierender Art ist (vgl. Feuser 2003).

³¹ Feuser 2001

³² vgl. Hinz 1993, S. 105–108

thoden, die versuchen, das Lernen zu beschleunigen, basierend auf diagnostizierten Defiziten³³. Es kommt auf Unterrichtsformen an, in denen das Kind eigene Erfahrungen machen kann.

Gestaltungsschwerpunkte

Im folgenden Bild wird ein Netzwerk von Gestaltungsschwerpunkten dargestellt, die allein, aber oft auch in Verbindung miteinander wirksam werden können. Diese Übersicht kann in der Planung sowohl für einzelne Stunden als auch für längere, fächerübergreifende Projekte hilfreich sein. Man lässt sich vom Lied und von den Bereichen anregen, findet mehrere Aktivitäten zu jedem Schwerpunkt, um sich schließlich für jene zu entscheiden, die sowohl bzgl. des Inhalts als auch der momentanen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Gruppe bzw. Kinder entsprechen. In der Planung sollen die im Kasten angeführten unterschiedlichen Handlungsformen berücksichtigt werden bzw. auch als Anregung dienen.



Handlungsformen, die von den Kindern ausgeübt werden können sind:

wahrnehmen, erkunden, experimentieren, spielen, kommunizieren, erkennen, erinnern, imitieren, variieren, darstellen, differenzieren, entscheiden, erfinden, üben, gestalten. Eine nähere Beschreibung dieser Gestaltungsschwerpunkte wurde schon von der Autorin in früheren Publikationen unternommen.³⁴

Um die vielfältigen Möglichkeiten zu verdeutlichen, wird hier exemplarisch eine Sammlung einiger Aktivitäten beschrieben, die einem oder mehreren Bereichen zuzuordnen sind. Ausgangspunkt ist das Lied „Jahreszeiten“ von Gerda Bächli. Viele Ideen beziehen sich auf die Herbststrophe – diese können aber für die anderen Jahreszeiten umgewandelt werden.

³³ vgl. Athey 1990, S. 76

³⁴ vgl. Salmon 2001, Salmon 2003

Jahreszeitenlied

Gerda Bächli

Stimme

1. Früh - ling ist's, es scheint die Son - ne drau - ßen auf der Wie - se.
 2. Som - mer ist's, die Frö - sche hüpfen drau - ßen auf der Wie - se.
 3. Herbst ist's und die Blät - ter wir - beln ü - ber uns - re Wie - se.
 4. Win - ter ist's, die Flo - cken tan - zen ü - ber uns - re Wie - se.

5. Früh - ling ist's es scheint die Son - ne drau - ßen auf der Wie - se.
 Som - mer ist's, die Frö - sche hüpfen drau - ßen auf der Wie - se.
 Herbst ist's und die Blät - ter wir - beln ü - ber uns - re Wie - se.
 Win - ter ist's, die Flo - cken tan - zen ü - ber uns - re Wie - se.

9. Komm und tanz mit mir drau - ßen auf der Wie - se.

13. drau - ßen auf der Wie - - - se.

Abb. 2: Jahreszeiten (Gerda Bächli) [Quelle: Traumschiffchen. 21 Kinderlieder. MusikVision, Küsnacht, Schweiz.]

Ideen-Sammlung

Die folgenden Ideen sollen inspirieren und zu eigenen Gestaltungsprozessen über mehrere Stunden mit Kindern anregen, wobei nicht alle Schwerpunkte vorkommen müssen. Die ausgewählten Aktivitäten und die Gestaltungsprozesse sollen sich nach der Reife der Kinder, der Konstellation der Gruppe sowie der Unterrichtssituation richten. In der Führung der Aktivitäten durch den Erwachsenen sind eine harmonische Gestaltung der Form, der rhythmisch-wiederholenden Sequenzen sowie ein gezielter Spannungsausgleich wesentlich.

Sensorische Sensibilisierung

- Herbstobjekte werden gesucht und geordnet: z.B. Blätter, Tannenzapfen, Kastanien, Steine etc. etwa nach z.B. Farben, Form etc.
- Objekte entdecken und erfahren - Qualitäten der Oberfläche, Gewicht, Form, Farbe, Geruch etc.
- Objekte erkennen durch Tasten, Riechen mit geschlossenen Augen

- Klänge, Geräusche oder Bewegungen mit dem jeweiligen Objekt entdecken, vor- und nachzeigen
- Objekte am und mit dem Körper erfahren, z.B. spüren, rollen, tragen, balancieren, werfen, fangen – allein und mit einem Partner



Abb. 3: Körperteile begrüßen sich beim Hallolied

- Den Körper mit dem Objekt massieren – allein und mit einem Partner
- Mit geschlossenen Augen einen Wind an unterschiedlichen Körperteilen erleben – durch Atemzüge,
 - durch das Bewegen von Materialien wie Tücher, Karton
- An einem Platz/auf einer Teppichfliese unterschiedlich balancieren: im Sitzen, Knien, auf einem Fuß, mit geschlossenen Augen. Mit einem Partner balancieren.
- Auch mit unterschiedlichen Körperhaltungen bzw. Positionen experimentieren, z.B. wie ein Blatt, wie eine Kastanie etc.

Bewegung

- Den Wind mit Gebärden und Gesten zeigen, mit den Händen und mit dem ganzen Körper im Raum darstellen
- Bewegungen beobachten und mit den Händen bzw. mit dem ganzen Körper imitieren, z.B. das Fallen eines Blatts, das Rollen einer Kastanie, das langsame Wachsen einer Pflanze
- Ausgehend von Rudolf Labans „Basic Body Activities“ (Grundformen der Bewegung): Fortbewegung, Haltungen, Gesten, Drehung, Erhebung - Anregungen von den Objekten nehmen und diese mit dem eigenen Körper umsetzen
- Die Bewegungen unter den folgenden Aspekten variieren: Zeit, Dynamik, Raum, Ausdruck

- Ausgehend von den Gebärden für die Begriffe z.B. Herbst, Blätter, Wind, Regen, Nebel, Sonne die Gebärden verkleinern bzw. vergrößern, sodass die Gebärde im Raum und nicht mehr am Platz stattfindet.
- Aus den Gebärden Bewegungen zu einer Sequenz (allein/mit einem Partner) entwickeln. Die Ausgangs- und Schlussposition beachten.

Raum

- Jedes Kind stellt ein Blatt dar. Die Lehrperson (und später ein Kind) ahmt den Wind durch Bewegungen mit einem Tuch nach. Die Blätter bewegen sich danach und lassen sich von einem zu einem neuen Platz bewegen. (Je nach Hörvermögen kann der Wind durch ein Ocean-Drum oder durch Schleifen über das Fell einer großen Trommel dargestellt werden.



Abb. 4: Tchemben spielen

- Partneraufgabe: Ein Kind stellt das Blatt dar, das zweite den Wind. Die Bewegungen des Windes zeigen Kraft und Richtung für das bewegende Blatt.
- Mit unterschiedlichen Raumwegen für das fliegende Blatt experimentieren: gerade, kurvig, zackig, im Kreis, in einer Spirale. Raumwege ausprobieren und malen.
- Eine Kombination von Raumwegen ausprobieren; einen Ablauf malen; einen anderen Ablauf in Bewegung umsetzen.

Tanz

- Freie tänzerische Aktivitäten (z.B. wirbelnde Blätter, tanzende Schneeflocken) mit Bewegungsbegleitung oder ausgesuchten Musikstücken;
- Ideen der Kinder sammeln und gemeinsam ausprobieren;
- Zum Lied: Für den Refrain Gehschritte und Hüpfschritte frei im Raum und auch im Kreis ausprobieren;

- Eine vorgegebene Form für den Refrain lernen, z.B. im Kreis acht Schritte nach rechts hüpfen, dann acht Hüpfschritte nach links;
- oder: vier Schritte in die Mitte, vier Mal klatschen, vier Schritte zurück, vier Schritte klatschen und sich dabei drehen;
- Bei der Herbst-Strophe fangen alle Blätter langsam an, an ihrem Platz (oder auch weg vom Platz) zu wirbeln und zu tanzen – Ebenen und Dynamik können variiert werden.
- Frühlingsstrophe: Blätter und Blumen fangen an zu wachsen und im Wind zu schweben; Sommerstrophe: Vögel fliegen; Winterstrophen: Schneeflocken fallen und tanzen).



Abb. 5:

Einen Schneemann bauen

Materialien

- Es bietet sich eine Vielzahl an Materialien an - wie z.B. getrocknete Blätter in einem Chiffontuch zusammengebunden; aus $\frac{1}{4}$ Blatt Seidenpapier in Herbstfarben und als Blatt geschnitten; Stoffbänder oder Krepp-Papierbänder in Herbstfarben an Stäben befestigt (die Länge passend für die Kinder);
- ein Rappelsack aus einem Stofftuch mit Nüssen, Eicheln, Blättern etc.;
- mit dem Papier/Band/Tuch experimentieren (z.B. fallen, schweben, drehen, blasen, fliegen lassen);
- das Fliegen des eigenen Tuches beobachten, die Bewegung mit eigener Bewegung und/oder mit der Stimme begleiten. Die Endform am Boden betrachten, mit dem Körper imitieren.
- Paarweise lassen die Kinder ihre Tücher miteinander tanzen – verschiedene Bewegungen werden angeregt – auch Tempo, Dynamik und Raum; jedes Paar sucht drei Bewegungen aus, die synchron miteinander ausgeführt werden.
- Kleingruppen erfinden eine Form zu einer Strophe des Liedes.

- Ein Kind nach dem anderen bewegt sich mit dem Tuch in die Mitte des Kreises und legt das Tuch zum gemeinsamen „Herbstbild“ hin, ohne die anderen Tücher zu berühren.

(Körper-) Instrumente

- Klangobjekte und einfache Instrumente basteln³⁵, z.B. Kazoos, Windspiel mit Nägeln, Nusskastagnetten, Nussrassel, Nusstrommel, Glühbirnenrassel, Waldteufel;
- zusätzliche Ideen für jede Strophe sammeln, selbstgemachte und andere Instrumente ausprobieren und den Jahreszeiten zuordnen, z.B. welche Instrumente spielen Schneeflocken, wirbelnde Herbstblätter, den Sonnenschein, hüpfende Frösche;
- ein Dirigent zeigt, welche Jahreszeit spielerisch dargestellt wird, wie laut oder leise;
- Klangbilder für jede Jahreszeit spielen, diese evtl. auch als Zwischenspiele beim Lied einsetzen;
- das Lied mit Klanggesten (Klatschen, Patschen, Schnalzen, Stampfen) begleiten, z.B. das Metrum patschen; den Rhythmus des Refrains klatschen; ein Ostinato spielen:

• • • - oder • • • • • -

- Die Instrumente für rhythmische Begleitung, aber auch für Klangbilder (Darstellung vom Herbstwetter) einsetzen.
- Das Lied mit einem Bordun begleiten (Töne D und A am Anfang jedes Taktes).
- Die Basslinie spielen (Töne D / A, - anstatt Bb und F weiterhin D spielen).
- Kinder, die ein Instrument schon lernen, sollen eigene Rollen bekommen, z.B. die Melodie oder eine Begleitstimme spielen; als Zwischenspiel über ein Bordun improvisieren.

Stimme und Sprache

- Das Fallen eines Blattes (mit einem echten Blatt bzw. mit einer Hand gezeigt) mit der Stimme imitieren – dabei unterschiedliche Vokale ausprobieren und mit Bewegung unterstützen.
- Mehrere Blätter gleichzeitig fallen lassen und mit der Stimme begleiten.
- Mit der Stimme Klänge für bestimmte Begriffe erzeugen und als Zwischenspiele einsetzen: z.B. Wind, Sturm, Blätter tanzen, Nüsse fallen (darauf achten, ob die Laute stimmlos/stimmhaft sind).
- Wörter als Ostinati sprechen,
z.B. viele Blätter; Wirbelwind; komm und tanz mit mir;

• • • • • • • - • - • - • • •
- den Refrain lernen, rhythmisch sprechen (evtl. mit Gebärden) und mit Klanggesten begleiten. Je nach Gestaltung auch den Text verändern. z.B. "komm und spiel mit mir!"
- Wörter und -ideen mit den Kinder für eine bestimmte Jahreszeit sammeln - neue Strophen erfinden und aufschreiben.

³⁵ Für Anregungen und Anleitungen siehe Haselbach/Nykrin/Regner, Widmer, Kreusch-Jakob, Martini

Hören

- Klänge mit Herbstobjekten entdecken, unterschiedliche Spielweisen ausprobieren, vor- und nachmachen;
- die Klänge als rhythmische Begleitung zum Refrain einsetzen;
- akustische Wahrnehmung von z.B. Herbstobjekten wie Kastanien, Nüsse - auf den Boden, auf ein Trommelfell u.a.m. fallen lassen.
- An bestimmten Stellen des Liedes einsetzen, z.B. „draußen auf der Wiese“, „tanz mit mir“;
- rhythmische Bausteine im Lied klatschen, spielen z.B. „komm und tanz mit mir“, „draußen auf der Wiese“, „Herbst ist wieder - tausend Blätter“ ...; Bausteine wiedererkennen, spielen, neu zusammensetzen;
- Teile der Melodie bzw. die Phrasen bewusst hören und gestalten, z.B. bei der Strophe die Hände wie Blätter tanzen lassen (am Platz/im Raum); beim Refrain wieder im Kreis sein und mit Klanggesten begleiten;
- Verlauf der Melodie (gespielt auf einem gut wahrnehmbaren Instrument) wahrnehmen, mitzeigen, einer graphischen Notation folgen;
- kurze Ausschnitte aus „Herbst“ von den Vier Jahreszeiten (A. Vivaldi) hören; bestimmte musikalische Events wahrnehmen, z.B. viele / wenige Instrumente; laut/leise; Wiederholungen.

Soziale Spielformen

- Die Kinder stellen Blätter dar, die ihre eigenen Wege frei im Raum tanzen, ohne einander zu stören.
- Partneraufgabe: Ein Kind bewegt sich als Blatt im Raum, der Partner bewegt sich in gleicher Weise hinter dem ersten Kind. Wenn das Paar stehen bleibt und sich umdreht, übernimmt das zweite Kind die Führung.
- Die Rollen von Wind und Blatt ausprobieren: zu zweit werden ein Wind und ein Blatt dargestellt, der Wind bläst bestimmte Körperteile des Partners an, die in der Luft fliegen. Mit großen Bewegungen kann das ganze Blatt im Raum sich bewegen.
- Jede Kleingruppe entscheidet sich z.B. für einen Herbstbegriff (z.B. Blätter, Wind, Nebel, Nüsse, Kastanien ...) und sucht entsprechende Instrumente dazu aus. Die Strophe wird mit dem jeweiligen Begriff neu gedichtet, gesungen und begleitet.
- Am Ende der Strophe improvisiert die Kleingruppe.

Visualisierung

- Am Platz im Metrum seitlich leicht schwingen;

- den Liedrhythmus wahrnehmen (der Rhythmus wird eventuell auf einer Trommel mitgespielt) und durch Handbewegungen sichtbar machen;
- den Rhythmus großräumig in die Luft malen/ mit den Füßen gehen / am Boden „malen“;
- der Liedrhythmus wird mit graphischen Zeichen (später Noten) gemalt – die Kinder zeichnen (in der Luft) mit.
- Rhythmische Bausteine des Liedes erkennen.
- Gebärden für die wichtigsten Begriffe im Text überlegen - phrasenweise üben;
- die Melodie wird auf einem gut wahrnehmbaren Stabspiel (z.B. Bass-Xylophon) oder Klavier gespielt. Die Kinder nehmen die Melodie taktil, akustisch und visuell wahr.
- Die Melodie wird in Noten mitgelesen; in Teilen wird die Tonhöhe der Melodie mit den Händen angezeigt.
- Die zwei Teile des Liedes werden in einer kleinen Tanzform visualisiert.

Musiktheater³⁶

- Begriffe und Ideen zum Thema Herbst werden von und mit den Kindern gesammelt.
- Eine Herbstgeschichte erzählen oder erfinden (in Lautsprache und/oder Gebärdensprache).
- Ein Bilderbuch oder Gedicht zum Thema Herbst wird gesucht, und mögliche Begriffe/Rollen werden notiert.
- Die Kinder überlegen, wie sie diese Begriffe in Bewegung umsetzen könnten.
- Es werden verschiedene Rollen ausgedacht – Gruppenaufgaben (Blätter) oder Soloaufgaben (Wind).
- Requisiten und Materialien zur Darstellung der Rollen werden gesucht.
- Die pantomimische Darstellung der Rollen wird mit Klängen unterstützt.
- Bestimmte Rollen lassen sich auch mit der Stimme darstellen – z.B. durch Geräusche (Wind, Blätter), aber auch durch Sprache (kurze Texte, Reime, Gedichte, Liedstrophen).

Schlussbemerkung

Spiellieder sind besonders geeignet als Ausgangspunkt für unterschiedliche Aktivitäten mit Musik und Bewegung in heterogenen Gruppen. Es können mehrere *Zielbereiche* angesprochen, *unterschiedliche Gestaltungsschwerpunkte* gesetzt und diverse *Handlungsformen* verwendet werden. Die Arbeit kann *fächerübergreifend* gesehen und *integrativ* gestaltet werden, wenn innerhalb eines Themas innere Differenzierung stattfindet. Das Gestaltungskonzept wird aus den individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder entwickelt – eine Form, die für den Erwachsenen und die Kinder kreativ und offen ist. Auf diese Weise können Spiellieder sowohl in

³⁶ Für weitere Ideen zum Elementaren Musiktheater siehe Widmer 2004

Bildung, Förderung und Therapie bei Kindern mit und ohne Einschränkung ihrer Entwicklung und insbesondere bei hörbeeinträchtigten Kindern kreativ eingesetzt werden und integrierend wirken.

Literatur:

- Athey, Chris (1990): Extending thought in young children. A parent-teacher partnership. Paul Chapman Publishing Ltd., London.
- Bächli, Gerda (1977): Der Tausenfüßler. 2 x 11 Lieder für Vorschulkinder, Heimkinder, behinderte Kinder. Musik Hug Verlage, Zürich.
- Bächli, Gerda (1985): Zirkus Zottelbär. 25 Lieder zum Spielen, Darstellen, Tanzen und Musizieren. Verlag Musikhaus Pan AG, Zürich.
- Bächli, Gerda (o.J): Traumschiffchen. 21 Kinderlieder. MusikVision, Küsnacht.
- Baker, Felicity/ Wigram Tony (Hrsg.) (2005): Songwriting. Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Bang, Claus (1984): Eine Welt von Klang und Musik. Hörgeschädigten Pädagogik Sonderdruck 38. Jg. (2): 77 - 88. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Batel, Günther (1992): Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart; Jena; New York.
- Beck-Neckermann, Joannes (2002): Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Herder, Freiburg im Breisgau.
- Benari, Naomi (1995): Inner Rhythm - Dance Training for the Deaf. Harwood academic Publishers, Chur.
- Brunner-Danuser, Fida (1984): Mimi Scheiblauser - Musik und Bewegung. Zürich.
- Bucher, Johann/ Schneidewind, Ruth (1997): Lieder nicht nur singen. Vom Umgang mit Liedern in der Elementaren Musikpädagogik. In: Niermann, Franz (Hrsg.): Elementare musikalische Bildung. Universal Edition, Wien.
- Feuser, Georg (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 22.Jg. Reha Druck, Graz.
- Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. Erschienen in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001; Reha Druck Graz, S. 25-29.
- Feuser, Georg (2002): Von der Integration zur Inclusion. "Allgemeine (integrative) Pädagogik" und Fragen der Lehrerbildung. Vortrag an der pädagogischen Akademie des Bundes. Niederösterreich anlässlich der 6. Allgemeinpädagogischen Tagung am 21.03.2002 in A-2500 Baden. Verfügbar unter: <http://www.feuser.uni-bremen.de/texte/Int%20Inclusion%203%20PA%20Baden%20Artikel.pdf>
- Fischer-Olm, Anna (1998): Alle Sinne helfen mit. Ganzheitliche Arbeit in Kindergarten, Vorstufe und Grundschule. Borgmann, Dortmund.
- Glennie, Evelyn (2000): Interview in Hörgeschädigten Pädagogik. Julius Groos Verlag, Heidelberg 1/2000 S. 40-45.
- Glennie, Evelyn (2004) Interview. In: Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 73, Winter 2004. Hrsg: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst "Mozarteum" in Salzburg, "Orff-Institut" und Orff-Schulwerk

Forum Salzburg; Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg. Ungekürzte Version veröffentlicht im Internet: http://www.taubenschlag.de/kultur/musik/salmon/glennie_interview.pdf

Hannaford, Carla (1995): Smart Moves. Why learning is not all in your head. Great Ocean Publishers, Arlington, Virginia, USA. (Deutsch (2002): Bewegung – das Tor zum Lernen. 5. Auflage, Kirchzarten: VAK)

Haselbach, Barbara (1971): Tanzerziehung, Klett Verlag, Stuttgart.

Haselbach, Barbara/ Nykrin, Rudolf/ Regner, Hermann (1985): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Schott, Mainz.

Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Curio Verlag, Hamburg, S. 13 – 176.

Hinz, Andreas (2003): Inklusion – mehr als nur ein neues Wort! Integrationsbegriff – selbstverständlich und klar. In Lernende Schule, Heft 23, 2003 (Nachgedruckt in Orff-Schulwerk Informationen 73, Winter 2004, Salzburg.)

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Erstveröffentlichung in der Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-361. Verfügbar unter: <http://www.senist.net/v1/xmldisplay.asp?myfilename=03-05-22-gr-hinz-inklusion.xml&myfoldername=xml-gr&fromrecent=>

Hofmarksrichter, Karl (1963): Orff Schulwerk bei Gehörlosen. in: Orff Schulwerk Jahrbuch 1963, Salzburg.

Hofmarksrichter, Karl (1964): Rhythmisch-musikalische Erziehung bei hörgeschädigten Kindern. In: Hörgeschädigte Kinder 2/1964, Mühlheim.

Hofmarksrichter, Karl (1965): Schulung und Bildung gehörloser und resthöriger Kinder. Sonderdruck aus "Studium Generale" Jg. 18. Heft 11, Springer, Berlin.

Jungmair, Ulrike (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Schott, Mainz.

Keller, Helen (o. J.): Meine Welt. Der Grüne Zweig 116. Löhrbach.

Keller, Wilhelm (1970): Ludi Musici 1. Spiellieder. Fidula, Boppard/Rhein.

Keller, Wilhelm (1996): Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott, Mainz.

Kreusch-Jakob, Dorothée (1995): Lieder aus der Stille. Klangbilder und Meditationen für Kinder. Patmos, Düsseldorf.

Kreusch-Jakob, Dorothée (2003²): Klangwerkstatt für Kinder. Miteinander Instrumente bauen und Musik machen. Don Bosco, München

Laborit, Emmanuelle (1995): Der Schrei der Möwe. Gustav Lübbe Verlag, Bergisch Gladbach.

Maturana, Humberto R./ Verden-Zöllner, Gerda (1994²): Liebe und Spiel: die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Auer, Heidelberg.

Marbacher-Widmer, Pia (1991): Bewegen und Malen. Zusammenhänge – Psychomotorik – Urformen – Körper- und Raumerfahrung. Borgmann publishing. Broadstairs, Großbritannien.

Neira Zugasti, Helga (1981): Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern. Jugend und Volk, Wien.

- Nordoff, Paul/ Robbins, Clive (1964): The second book of children's play-songs. Theodore Presser Company, Pennsylvania, USA.
- Nordoff, Paul/ Robbins, Clive (1971): Therapy in Music for disabled children. Victor Gollancz Ltd., London.
(Deutsch, 1975): Musik als Therapie für behinderte Kinder. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Orff, Carl/ Keetmann, Gunhild (1950-1954): Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. Schott, Mainz.
- Orff, Gertrud (1974): Die Orff-Musiktherapie. Kindler, München.
- Plahl, Christine /Koch-Temming, Hedwig (Hrsg.) (2005): Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder. Verlag Hans Huber, Bern.
- Prause, Manuela-Carmen (1995): Möglichkeiten eines multisensorischen Ansatzes in den USA zur Steigerung der Wahrnehmung von Musik, Klang und Sprache. In: Hörgeschädigten Pädagogik. 49. Jg. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- Prause, Manuela-Carmen (2001): Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. Verlag Dohr, Köln-Rheinkassel. (Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie. Bd. 5)
- Robbins, Clive/ Robbins, Carol (1980): Music for the Hearing Impaired. A resource manual and curriculum guide. Magnamusic-Baton, St. Louis/ Missouri, USA.
- Salmon, Shirley (1992): Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperationsklassen. in: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 50, Salzburg. Herbst 1992 veröffentlicht im Internet bei BIDOK: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-musik.html>
- Salmon, Shirley/ K. Schumacher (Hrsg.) (2001): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Books on Demand, Hamburg.
- Salmon, Shirley (2001a): Wege zum Dialog – Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen. In: Salmon, Shirley/ K. Schumacher (Hrsg.) (2001): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Books on Demand, Hamburg.
- Salmon, Shirley (2003) Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 2003. Veröffentlicht im Internet: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html>
- Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung - Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. Erschienen in: Hausotter/ Boppel/ Meschenmoser (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164. Im Internet: SEN-IST-NET library: <http://www.senist.net/vl/printerfriendlyxml.asp?myfilename=sander-inklusion.xml&myfoldername=xml-gr>
- Scheiblaue, Mimi (1965): Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. Vortrag am Centenaire E. Jaques Dalcroze, 9. – 14.8.1965, Genf. In: Lobpreisung der Musik. Blätter für Musikerziehung und für allgemeine Erziehung. Hrsg. M. Scheiblaue. 24. Jahrgang Nr. 2. Sämman-Verlag, Zürich.
- Schmid, Bärbel/Friedrich, Wolfgang (2001) Momel singt Lieder in einfacher Sprache. Ein Liederbuch für die Förder- und Grundschule mit vielen Kopiervorlagen. Auer Verlag, Donauwörth.

- Schmidt-Giovannini, Susanne (1996): Hören und Sprechen. Anleitungen zur auditiv-verbalen Erziehung hörgeschädigter Kinder. Stiftung Zentralstelle der Stundenschaft der Universität Zürich (hrsg. v. Internationalen Beratungs-zentrum Meggen), Zürich.
- Schneidewind, Ruth (1990): 13 x 13 und du bist dabei! 39 Kinderlieder für alle Tage und besondere Gelegenheiten. Helbling, Innsbruck.
- Schumacher, Karin (2001): Ammenscherze und Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse für die Arbeit mit noch nicht sprechenden und sprachgestörten Kindern. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 66. Hrsg. Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik/Orff-Schulwerk, Forum Salzburg.
- Schumacher, Karin (2003): Frühe Mutter-Kind-Spiele und ihre Bedeutung für die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit. In: Der Vierzeiler. Zeitschrift für Musik. Kultur und Volksleben, 23. Jg. Graz.
- Sherborne, Veronika (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. Ernst Reinhardt, München.
- The National Grange (1992): Lift up your hands. Popular songs in Sign Language. Washington D.C., U.S.A.
- Tischler, Björn/ Moroder-Tischler, Ruth (1990): Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis. Diesterweg, Frankfurt/Main.
- Vahle, Fredrik (1996): Hupp Tsching Pau. Bewegungsliederbuch. Weinheim und Basel.
- Vahle, Fredrik (2002): Bewegliche Lieder oder Musik macht Beine. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Widmer, Manuela (1994): Sprache Spielen. Vom Kinderreim zur Spielszene. Auer Verlag. Donauwörth.
- Widmer, Manuela (2004): Spring ins Spiel. Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch. Fidula Verlag, Boppard am Rhein.