

Inklusion und Orff-Schulwerk¹

Shirley Salmon

„Auch ein Behindter lebt nicht vom Brot allein: er hat das gleiche Recht auf Lebensfreude wie alle sogenannten ‚Normalen‘ oder Begabten. Die musikalische Freude aber ist ein unersetzbares Element der Harmonisierung, sowohl des persönlichen Lebens als auch des Zusammenlebens.“ (Keller 1974, 2)

Diese Aussage von Wilhelm Keller aus dem Jahr 1974 hat nichts von ihrer Aktualität verloren. Keller erkannte, dass jeder Mensch ein Recht auf Musik, Glück und Integration hat. Mit seinen Überlegungen und Forderungen war er der Integrations- und Inklusionsbewegung um Jahre, wenn nicht Jahrzehnte, voraus (vgl. Keller 1996). Inklusion ist ein Menschenrecht, das die Unterschiede zwischen Menschen als natürlichen und kreativen Teil des Lebens akzeptiert. Inklusion ist das Recht auf gleiche Chancen zur Teilnahme an allen Bereichen des Gemeinschaftslebens. Obwohl die Ideen von Carl Orff und Gunild Keetmann nicht speziell für Kinder mit Behinderungen konzipiert wurden, wurde ihre Bedeutung in der Sonderpädagogik und Sozialarbeit bald erkannt, weiterentwickelt und dokumentiert (vgl. Salmon 2009). Die Idee, mit Menschen aller Altersstufen und Fähigkeiten zu arbeiten, war von Anfang an vorhanden. Sie liegt im Wesen des Orff-Schulwerks und der Elementaren Musik, die laut Carl Orff von jedem erlernt und erlebt werden kann.

Elementares Musizieren ist ein Konzept der aktiven und kreativen Musikausübung für alle. Es ist "die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist" (Keller 1984). Es existiert unabhängig von einem bestimmten Alter oder von besonderen Begabungen oder Behinderungen. Es ist die musikalische Interaktivität von Menschen mit ihren individuellen Fähigkeiten. Indem jeder Spieler eine individuell passende Rolle oder Aufgabe erhält, kann er als vollwertiges Mitglied der Gruppe mitwirken. Es ermöglicht so genannten Normalbegabten, Begabten und Behinderten, gemeinsam in einer Gruppe zu spielen, ohne dass ein Teilnehmer unter- oder überfordert wird, indem Aufgaben und Rollen an die Fähigkeiten des Einzelnen angepasst werden, anstatt dass sich die Gruppe an eine feste Form anpassen muss (vgl. Keller 1996).

„Das Elementare ist als das ursprünglich Hervorbringende zu verstehen, als das aus sich selbst Tätige, das aus sich Wirkende, sich selbst Organisierende, sich selbst Erneuernde, als sich selbst setzendes Ereignis.“ (Jungmair 1992, 136). Elementares Musizieren ist eine pädagogische Arbeitsform, die bei benachteiligten oder behinderten Schülern eine therapeutische Wirkung haben kann. Innerhalb der musikalischen Aktivitäten können musikalische Ziele wie das Erlernen und Begleiten eines Liedes, das Spielen oder Erfinden einer Melodie oder eines Rhythmus, das Erlernen verschiedener Ostinati, eine zentrale Rolle spielen. Andererseits können außermusikalische Ziele wie z.B. Wahrnehmungserweiterung, Motoriktraining, Körperwahrnehmung, Sprache oder soziales Lernen wichtig sein. Oft ist es möglich, eine Behinderung zu kompensieren, indem andere Sinne oder Fähigkeiten genutzt werden, die nicht betroffen sind. Jeder Mensch hat individuelle Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten im Umgang mit Musik beim

¹ Englische Originalversion in: Musicworks. Sydney Vol. 15 2010 S. 27 – 33.

Empfangen (Hören), beim Wiedergeben (Singen und Spielen) und beim Produzieren (Gestalten) von Musik. Gerade bei Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Kontaktschwierigkeiten und bei fehlender oder geringer Spielfähigkeit, die die Grundlage für das Lernen und die Aneignung der Welt sind, haben Orffs Ideen eine wichtige und zeitgemäße Bedeutung.

Für den inklusiven Unterricht halte ich die folgenden Grundgedanken für besonders wichtig:

Multisensorische Erfahrung

Carl Orff schrieb 1963: Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist (Carl Orff 1964, S. 16).

Bei diesem multisensorischen Ansatz, bei dem wir spielen, singen, uns bewegen, tanzen, zuhören, rezitieren und vieles mehr, können mehrere Sinne angesprochen werden, was wiederum die allgemeine Entwicklung der Kinder fördert. Eine anregende, reichhaltige multisensorische Umgebung in der Kindheit ist von großer Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein Erwachsener später im Leben braucht. "Erfahrungen und Empfindungen sind Lernen. Sinneseindrücke bilden das Grundverständnis, aus dem sich Konzepte und Denken entwickeln. Eine mit Sinneseindrücken angereicherte Umgebung ist für das Lernen unabdingbar" (Hannaford 1995, S. 48). Das Zusammenspiel von körperlicher Aktivität, emotionalem Ausdruck in der Bewegung, Koordination der Bewegung mit Sprache und Gesang, Synchronisation der Bewegungen innerhalb der Gruppe und viele andere Elemente sind wesentlich für diesen Lernprozess, der durch eine sinnesreiche Umgebung unterstützt wird (vgl. Hannaford 1995). Das Orff-Schulwerk kann Aktivitäten anbieten, die viele Sinne ansprechen können: den visuellen, auditiven, taktilen, kinästhetischen und vestibulären. Dies ist oft wichtig für Schüler, deren sensorische Integration sich noch in der Entwicklung befindet; der Verlust oder die Unterentwicklung eines Sinnes kann oft durch andere Sinne kompensiert werden.

Eindrücke aus der *Außenwelt* (Umwelt, Natur, Kunst, zwischenmenschliche Beziehungen usw.) werden mit vielen Sinnen wahrgenommen und dann in der *Innenwelt* emotional und kognitiv verarbeitet. Die daraus resultierenden Ausdrucksformen können als spontane und unmittelbare Reaktion entstehen oder durch längere Phasen des Experimentierens und Gestaltens bewusst geformt werden (Haselbach 2002). Für manche Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen kann die spontane Form des unmittelbaren Gefühlsausdrucks, der "authentische Selbstausdruck" z.B. im Experimentieren, Erkunden und Improvisieren, die einzige Möglichkeit sein. Bei anderen kann die kreative Verarbeitung von Eindrücken zu einem künstlerisch gestalteten Ausdruck führen, bei dem Erfindung, Komposition und Einstudierung zu einem fertigen Stück führen. Haselbach schreibt "unser Unterricht sollte eine reichhaltige, aber nicht übersättigende Stimulation beinhalten, Angebote aus verschiedenen, die Schüler interessierenden Lebensbereichen in realistischer oder künstlerisch gestalteter Form einbringen und dadurch Wahrnehmung fördern, Emotionen und kognitive Verarbeitung anregen."

das vielfältig und von relevantem Interesse für die Schüler ist, und zwar in einer Form, die realistisch und künstlerisch gestaltet ist, so dass sie die Wahrnehmung fördert und die emotionale und kognitive Verarbeitung anregt" (Haselbach 2002, S. 71).

Instrumente

Viele Instrumente, die in der Musikpädagogik und Musiktherapie eingesetzt werden, gehören zur Familie der "Orffschen Instrumente". Ungestimmtes und gestimmtes Schlagwerk und andere elementare Instrumente nutzen viele Sinne, sind technisch relativ leicht zu spielen, sind körperbezogen (trennen die Spieler nicht zu weit vom Instrument oder voneinander) und eignen sich sowohl als Solo- als auch als Gruppeninstrumente nicht nur zur Interpretation von Stücken, sondern auch zum Experimentieren und Improvisieren.

Carl Orff regte die ständige Suche nach neuen Klangmöglichkeiten und geeignetem Material für elementares, körperbezogenes Musizieren an. In diesem Sinne gibt es Ergänzungen zu den Orff-Instrumenten, z.B. die Instrumente der lateinischen Perkussion oder auch traditionelle Instrumente, die auf elementare Weise gespielt werden können. Auch klangvolle Naturgegenstände (z.B. Steine, Nüsse), Alltags- und Haushaltsgegenstände oder elementare Instrumente wie Boomwhackers, Kazoos, Blockflötenmundstücke und Schwanenpfeifen und viele andere können eingesetzt werden. Es ist oft eine Herausforderung, geeignete Instrumente für Kinder mit bestimmten Behinderungen zu finden, damit sie auf ihrem eigenen Niveau teilnehmen können.

Instrumente sind dazu da, Musik zu machen und Bewegung zu begleiten, aber sie können auch andere Funktionen übernehmen. Gertrud Orff sieht Instrumente auch als Vermittler: "Die Assoziation eines Instruments mit einem Gegenstand oder einer Handlung erweitert das Fassungsvermögen der Sinne. Diese Verbindung hat einen kommunikativen Charakter" (Gertrud Orff 1974). Wenn das Kind mit der Instrumentensammlung konfrontiert wird, "werden die Sinne in dreifacher Weise angesprochen, das Kind reagiert mit Sehen, Hören, Tun" (Gertrud Orff 1974, S.22).

Instrumente und klingende Gegenstände vermitteln sinnliche Eindrücke und befähigen zum individuellen Ausdruck, können aktivieren, ermutigen, anregen und motivieren. Darüber hinaus dienen sie als Mittel zur Kontaktaufnahme - zu sich selbst, zum Instrument und über das Instrument auch zu anderen. In Pädagogik und Therapie sind Instrumente und klangliche Objekte Medien, die eine Brücke zwischen der individuellen Innen- und Außenwelt schlagen können. Sie dienen der Begegnung und Bereicherung der nonverbalen und musikalischen Kommunikation mit anderen Spielern.

Für Kinder mit motorischen Schwierigkeiten oder einer körperlichen Behinderung ist es oft notwendig, Instrumente anzupassen oder manchmal neue zu finden oder zu erfinden. Dies kann manchmal bedeuten, dass ein spezieller Ständer für ein Instrument gefunden oder das Ende eines Schlägels vergrößert werden muss, damit er leichter gehalten werden kann. So kann ein Schüler, der keine Trommel spielen kann, eine Ozeantrommel spielen; Glissandi können auf einem Schlegelinstrument gespielt werden, wo das Spielen einzelner Takte nicht möglich ist. Saiteninstrumente können Möglichkeiten bieten, für die Schlegelinstrumente nicht geeignet sind: Leiern können auf verschiedene Tonleitern gestimmt werden, ein Saitenpsalterium kann gezupft oder gestrichen oder eine Veeh-Harfe eingeführt werden. Ein Daumenklavier/Kalimba oder eine Sansula sind oft auf eine bestimmte Tonleiter oder einen bestimmten Akkord gestimmt und werden durch Herunterdrücken der Metallzungen" gespielt. Für Schüler, die nicht in der Lage sind, Akkorde

auf einer Gitarre zu spielen, kann eine Autoharp eine gute Alternative sein. Zu den Blasinstrumenten gehören Blockflöten oder Melodicas oder auch nur das Mundstück von Blockflöten unterschiedlicher Größe für verschiedene Effekte. Kazoos können motivierend wirken, vor allem für Schüler, die sich scheuen, ihre Stimme einzusetzen oder die keine gesprochene Sprache beherrschen.

Geeignete Instrumente zu finden, kann für die Lehrkraft eine Herausforderung sein, aber auch die Fantasie anregen und neue Wege des Spielens und Gestaltens eröffnen. SchülerInnen in der Gruppe, die bereits ein Instrument spielen und über einen großen musikalischen Erfahrungsschatz verfügen, brauchen ebenfalls eine Herausforderung und angemessene Aufgaben auf ihrem eigenen Niveau.

Lernen durch Spielen und Improvisation

Carl Orff schrieb 1932: „Das Wichtige ist, das Kind aus sich selbst heraus spielen zu lassen und alles Störende fern zu halten; Wort und Ton müssen zugleich aus dem rhythmischen Spiel improvisatorisch entstehen. (Orff 1932, S. 669) „Aus dem Spieltrieb erwächst die geduldige Tätigkeit, damit die Übung und aus dieser die Leistung“ (Orff 1932 S. 671).

Entscheidend für Orff war die Wiederentdeckung der Bedeutung des "learning by doing" und der motivierenden und notwendigen Freiräume für die Improvisation. Diesen Spielraum freizusetzen ist eine wesentliche Aufgabe des elementaren Musizierens. Damit ein Kind seine spontane Spielfreude entwickeln kann, ist ein Raum notwendig, in dem es sich seinen eigenen Spielraum schaffen kann. Es genügt nicht, das Bedürfnis nach Geborgenheit zu befriedigen, vielmehr muss ein "Raum" die Lust am Spiel wecken, muss eine Spielatmosphäre haben und Vertrautheit bieten. Freiräume zu schaffen, freizugeben und verfügbar zu machen, bedeutet nicht, völlige Freiheit zu bieten. Die Akzeptanz eines Rahmens sowie von Regeln ist notwendig (vgl. Jungmair 1992).

Wir sollten nicht vergessen, wie wichtig das Spielen und Entdecken für die musikalische Entwicklung ist. Wie wir von verschiedenen Künstlern wissen, sind Einschränkungen oder bestimmte Grenzen oft notwendig, um die Kreativität zu fördern. Nach Hegi sind Spiele "Freiräume, um Ideen und Reaktionen zu erproben, um die Grenzen der Aktivität und der geistigen Flexibilität zu erweitern, um Wahrnehmung und Empfindung zu entdecken." Regeln definieren den Spielraum, d.h. sie können über ihre Begrenzungen zu neuen Entdeckungen des Ausdrucks führen. "Regeln sind so zerbrechlich wie Glas (...) der Umgang mit Regeln ist ein Spiel für sich, ein Spiel zwischen Begrenzung und Erweiterung" (Hegi 1988, S.232). Für Gertrud Orff können Regeln Spannung einführen oder erhöhen, sie können aber auch hemmen. Regeln, die sich die Schülerinnen und Schüler selbst setzen, sind oft effektiver. Regeln können Stabilität und Sicherheit geben und etwas, an dem man sich festhalten kann (vgl. Gertrud Orff 1984, S. 52). Spielen ist eine Vorstufe zum Spielen und muss in Phasen des Erkundens und Experimentierens Raum bekommen.

Für einige Schüler ist rhythmisches oder metrisches Spielen (noch) nicht möglich; sie spielen vorrhythmisches und oft auch vormelodisch. Dabei handelt es sich in der Regel um einen freien rhythmischen Fluss ohne Puls und Struktur, oder es gibt einen musikalischen Ausdruck, aber keine erkennbare Melodie, die vom Schüler wiederholt werden kann. Bevor Kinder sich in uns bekannten rhythmischen Formen ausdrücken, spielen sie in einem vorrhythmischen Stil; wenn sich das rhythmische Spiel nicht entwickelt, kann das das Ergebnis motorischer oder entwicklungsbedingter Schwierigkeiten sein (vgl. Gertrud Orff 1984, S. 43). Unsere Herausforderung als Lehrer ist es, für

solche Schüler individuell passende Aufgaben zu finden, damit sie trotzdem eine sinnvolle Rolle im Gruppengeschehen spielen können.

Wilhelm Keller spricht von "Kompensation durch Aufwertung kleinerer Rollen", wobei einer einfachen Handlung oder Aufgabe eine zentrale Rolle zugewiesen wird, z.B. kann ein Kind, das mit dem Spielen von 3 Schlägen auf einem Gong überfordert ist, die Aufgabe erhalten, das Stück oder Lied einzuleiten. Schüler, die nicht rhythmisch spielen oder begleiten können, aber z. B. den Effekt von fallenden und tanzenden Blättern auf ihren Stabspielen erzeugen können, erhalten die Aufgabe, Teile eines Rondos zu improvisieren, während andere Schüler ein "Herbstlied" singen und begleiten. Beim Improvisieren kann der Schüler das hervorbringen, was ihm im Moment seiner individuellen Entwicklung möglich ist. Während einige Schüler in der Lage sind, eine Melodie zu erfinden, sich zu merken und zu notieren, indem sie eine fünfstufige Tonleiter verwenden, können andere spontan "ihre" Melodie auf den vorgegebenen Noten spielen, während andere vielleicht einen Bordun begleiten (vgl Salmon 2008). Bei der Vokalarbeit kann es wichtig sein, Klänge mit dem Mund und den Lippen und nicht nur mit der Stimme zu finden und zu verwenden; Kazoos können dann besonders anregend für den Einsatz der Stimme sein, selbst für diejenigen, die wenig oder gar nicht sprechen. Für Schüler, die entweder nicht in der Lage oder nicht willens sind, die Melodie eines Liedes zu lernen, die aber sprechen und sich den Text merken können, kann das Erfinden einer eigenen Melodie besonders motivierend sein.

Eine kognitive Behinderung geht nicht unbedingt mit unrhythmischem Spiel einher. Viele geistig behinderte Schüler sind zu einem komplexen rhythmischen oder melodischen Spiel fähig, das nicht das Ergebnis einer bewussten Nachahmung ist, sondern spontan gespielt wird. Für diese Schüler sind Aktivitäten, bei denen das Spiel des Lehrers nachgeahmt wird, oft nicht möglich; hier kann das Lernen durch Nachahmung des Schülers gefördert werden. Natürlich ist die Beteiligung der Schüler nicht auf die Nachahmung beschränkt. Bei der Planung von Aktivitäten für integrative Klassen kann es hilfreich sein, auch andere Formen der Beteiligung zu berücksichtigen: Wahrnehmen, Erkunden, Experimentieren, Spielen, Kommunizieren, Erkennen, Erinnern, Auswählen, Variieren, Unterscheiden, Improvisieren, Erfinden, Üben, Kreieren, Reflektieren und Diskutieren.

Inklusive Pädagogik

Nach den Grundsätzen der Inklusion sollte der Unterricht alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder Gruppe einbeziehen und ihre individuellen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen. Nach Georg Feuser (Universität Zürich) ist Integration eine "kooperative (dialogische, interaktive, kommunikative) Tätigkeit im Kollektiv" (Feuser 1996).

"Integration"² bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), 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 Entwicklungs niveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen

² Der Begriff "Integration" wurde hier 1996 von Feuser verwendet, bevor sich der Begriff "Inklusion" allgemein durchgesetzt hatte. In späteren Texten und Definitionen verwendet er „Inklusion“. Die Definition hier gilt auch für "Inklusion".

- an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen und arbeiten.

Das Orff-Schulwerk bietet eine Fülle von Aktivitäten, die es den Schülern ermöglichen, sich individuell mit einem Thema auseinanderzusetzen. Bestimmte Aktivitäten werden in der ganzen Gruppe durchgeführt, andere in Kleingruppen, mit einem Partner oder einzeln. Feuser verweist auf Faktoren, die für die Umsetzung einer erfolgreichen Integration/Inklusion notwendig sind:

- die Festlegung von Aufgaben, die für den Einzelnen geeignet sind, durch "Individualisierung" und "innere Differenzierung"
- mit anderen in "kooperativer Tätigkeit" an einem gemeinsamen Thema arbeiten
- die Arbeit an einem "gemeinsamen Gegenstand", der hier nicht ein Bildungsgegenstand, sondern der zentrale "Prozess" ist.

In jedem Lernprozess geht es darum, die Fähigkeiten eines jeden Kindes bestmöglich zu aktivieren. Durch die Erweiterung und Verbesserung der Lernumgebung - und dazu tragen auch die anderen Schüler mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen bei - wird eher eine positive Entwicklung erreicht als mit Unterrichtsmethoden, die darauf abzielen, den Lernprozess aufgrund der diagnostizierten Defizite zu beschleunigen (vgl. Athey 1990, S. 76). Von zentralem Interesse sind Lehr- und Lernmethoden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre eigenen Erfahrungen zu machen.

In seinen ersten Versuchen mit dem Orff-Schulwerk und Kindern und Erwachsenen mit Behinderungen stellte Wilhelm Keller fest, dass die Reproduktion der Modelle in den Original-Schulwerk-Bänden nicht sinnvoll und für viele Schüler nicht möglich war. Er stellte fest, dass es notwendig war, sich mit den Grundlagen des Orff-Schulwerks zu befassen, um Mittel und Wege zu finden, diese für alle Gruppenmitglieder mit ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu realisieren. Nicht das Material, sondern die pädagogischen Grundgedanken sind es, die die Wirkung des Orff-Schulwerks ausmachen (vgl. Regner 1980). Keller favorisierte insbesondere das elementare Musiktheater als eine Form, in der jeder Schüler seine individuelle Rolle finden konnte.

Das Orff-Schulwerk bietet eine besonders geeignete Grundlage für vielfältige Aktivitäten unter Einbeziehung und Integration von Musik, Bewegung/Tanz, Sprache und Bildender Kunst in leistungsgemischten Gruppen. Diese Arbeit kann fächerübergreifend konzipiert und inklusiv umgesetzt werden, wenn die jeweiligen Themen entsprechend differenziert aufbereitet werden. Bei der Planung des Unterrichts werden die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt - eine Entwicklungsform, die für Erwachsene und Kinder gleichermaßen kreativ und offen ist.

Es ist wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler (auch solche mit Benachteiligungen, Behinderungen, aber auch solche mit besonderen Begabungen) die Möglichkeit haben, Zugang zu Musik und Bewegung zu bekommen, sich aktiv zu beteiligen und expressive und kreative Formen zu erleben. Musik und Tanz ermöglichen Kontakt und Begegnung, können das Gefühl der Zusammengehörigkeit vermitteln und sind vor allem soziale Aktivitäten, die für alle zugänglich sein sollten. Durch den Zugang zur Kunst und zu künstlerischen Aktivitäten und durch unsere innere und äußere Bewegung können wir den Schülern ermöglichen, Teil der Gruppe zu sein und Isolation auszuschließen.

In gewisser Weise haben wir alle "besondere Bedürfnisse":

- Die Notwendigkeit und das Recht, nicht ausgegrenzt und als Individuum anerkannt und akzeptiert zu werden.
- Die Notwendigkeit und das Recht, auf eine Art und Weise zu lernen, die unsere individuellen Lernformen, unsere Defizite, Talente, unsere Kommunikations- und Lebensbedingungen sowie unsere Möglichkeiten der Interaktivität mit unserer Umwelt berücksichtigt.
- Das Bedürfnis und das Recht, Musik, Tanz und Sprache zu erleben, und das Recht, unsere eigenen kreativen Ausdrucksformen zu finden.

Literatur:

Athey, Chris (1990/2007): Extending thought in young children. A parent-teacher partnership. Paul Chapman Publishing Ltd., London.

Georg Feuser: (1996) Thesen zu: "Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)" In: BIDOK: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>

Hannaford, Carla (1995): Smart Moves. Warum Lernen nicht nur im Kopf stattfindet. Great Ocean Publishers, Arlington, Virginia, USA.

Haselbach, Barbara/Grüner, Micaela/Salmon, Shirley (Ed.) (2007): Im Dialog. Elementare Musik und Tanz Bildung in interdisziplinären Kontexten. Schott Musikpädagogik, Mainz

Haselbach, Barbara (2002) Das Phänomen des Ausdrucks in der ästhetischen Erziehung. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 70. (Hrsg. Orff-Institut, Universität Mozarteum und Orff-Schulwerk Forum Salzburg) <https://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/magazine-osh>

Hegi, Fritz (1988): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. (Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen der freien Musik). Jungfermann, Paderborn

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

Keller, Wilhelm: Elementare Musik von und mit Behinderten. In: Musik und Bildung. Schott, Mainz 12/1984

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

Orff, Carl (1964): Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz

Orff, Carl (1932): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: Die Musik. Berlin

Orff, Carl/ Keetmann, Gunild (1950-1954): Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. Mainz: Schott

Orff, Gertrud (1974). Die Orff Musiktherapie. London: Schott

Orff, Gertrud (1984): Schlüsselkonzepte der Orff Musiktherapie. London: Schott

Hermann Regner (1980): Ein offenes Konzept braucht kein Rezept. Das Orff-Schulwerk - Versuch eine Standortbestimmung und Ausblick. (Orff-Schulwerk - Standortbestimmung und Ausblick). In: Neue Musikzeitung, 8/9 1980, S.16f.

Salmon, Shirley (2014): Hallo Kinder. Lieder und begleitende Aktivitäten für Kinder von 4 -9. Mainz: Schott.

Salmon, Shirley (1999). Behinderung als Herausforderung. Vortrag auf dem "1. Internationalen Symposium Musikpädagogik und Musiktherapie" in Guadalajara, Mexiko
<http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-herausforderung.html>

Salmon, Shirley (2009): Über die Entwicklung von "Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrative Pädagogik" am Orff-Institut. In: Orff-Schulwerk Informationen 81. Salzburg. S. 14 – 16

Salmon, Shirley (2008) Die Bedeutung von Spielliedern im inklusiven Unterrichtsgestaltung. In: Salmon (Ed.) Hören, Spüren, Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. S. 243 - 262. Wiesbaden: Reichert