

SPORT ALS BÜHNE –

**MEDIATISIERUNG VON SPORT UND SPORT-
GROSSVERANSTALTUNGEN**

**15. HAMBURGER KONGRESS
FÜR SPORT, ÖKONOMIE UND MEDIEN 2015**

**ANDREAS HEBBEL-SEEGER, THOMAS HORKY &
HANS-JÜRGEN SCHULKE (HRSG.)**

Da den Autoren dieses Buchs die Sprachform für die Bezeichnung der Geschlechter freigestellt war, finden sich in den Beiträgen unterschiedliche Versionen.

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Herausgeber noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Meyer & Meyer Verlag

10 VERGLEICH UND ANSTOSS

NONVERBALE KOMMUNIKATION UND
SPIELERISCHE AKTIVIERUNG
VON MENSCHEN MIT UND OHNE
BEHINDERUNG

PROF. DR. DIETRICH MILLES, DR. ULRICH MESECK &
JOANNA WIESE MA

Wer sportlich aktiv wird, äußert sich im wahren Sinn des Wortes. Man will damit in aller Regel den Mitmenschen auch etwas sagen. Und sei es nur, dass man „noch lebt“, dass Aufgaben übernommen werden können, dass Bewegung in einem weiten Sinn möglich ist oder dass Stärke demonstriert wird. Und so wird das wahrgenommen. Wer sportlicher Aktivität zuschaut, ist interessiert, indem man das vergleicht, was man sieht, mit dem, was man selbst kann oder lernen könnte.¹ Man vergleicht auch, wie gelungen oder sinnvoll das ist.

Diese Überlegungen führen zu einem zu dem Schluss: Sportliche Aktivierung enthält einen Aspekt der Kommunikation, oft auch der Interaktion. Zum anderen kann gefolgert werden: Sportliche Aktivierung ist ein guter Ansatzpunkt, ja ein Anstoß, die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung zu entwickeln. Denn diese Entwicklung verbindet körperliche Beweglichkeit mit kommunikativen Lernprozessen, verbindet eher aktive und eher passive Mitmenschen, verbindet auch interessierte Teilhabe mit sozialem Fortschreiten. Dies muss nicht alles zum Besseren führen, aber Verbesserungen können so gefördert werden.

Sportliche Aktivierung ist der Ansatzpunkt in einem Projekt², in dem diese Aspekte aufgegriffen und so ausgearbeitet wurden, dass grundlegende Zusammenhänge erkennbar und praktisch werden. Am Anfang des Projekts im Martinshof, einer „Werkstatt für behinderte Menschen“ in Bremen, haben wir uns auseinandergesetzt mit einer problematischen Ausrichtung des Umgangs mit Behinderungen, nämlich auf

- *Versorgung*, im Sinne von Bereitstellung vor allem ausgleichender Begleitmaßnahmen, die auf vorhandene Schädigungen oder Abweichungen bzw. auf deren Milderung zielen;
- *Verwahrung*, die lediglich als absichernde Exklusion betrieben wird und bei der unter dem Vorwand der Versorgung wesentliche Normalitätsannahmen der Nichtbehinderten stabilisiert werden;
- *Beschäftigung*, wenn damit nur eine fürsorgende Absonderung verbunden ist, die eine relativ nutzlose Tätigkeit als nützliche Aktivität fasst.

¹ Wie rudimentär diese Kommunikation und Interaktion auch sein mag. So zeigt beispielsweise der Teppichboden vor dem Fernsehsessel des Fußballfans deutliche Spuren imaginärer Ballbehandlung.

² Kooperationsprojekt „Betriebliche Gesundheitsförderung durch sportliche Aktivierung in Werkstätten für Behinderte“ der AOK Bremen-Bremerhaven, des Martinshofes und der Universität Bremen.

Der aus dem Mittelalter stammende Umgang mit Behinderung legte das Schwergewicht auf mangelhafte Ausstattung und fehlende Fähigkeiten, was immer auch das Anderssein, die Exklusion, betont. Wir wollten demgegenüber auf dem Hintergrund moderner gesundheitswissenschaftlicher Einsichten die Verbindung von *Empowerment* und Inklusion herstellen. *Empowerment* meint dabei die Förderung eigener Fähigkeiten betreffender Menschen mit dem Ziel, Anforderungen moderner Gesellschaften bewältigen zu können und die selbstständige und verantwortliche Teilnahme an der Gemeinschaft zu entwickeln. *Inklusion* meint dabei die Bereitstellung und Förderung der sozialen Fähigkeiten, die das sinnvolle Zusammenleben unterschiedlicher Menschen ermöglichen und sichern. Inklusion ist in diesem Sinne keinesfalls erschöpft mit der „gleichberechtigten Teilnahme“, worunter in der Regel (und nach UN-Konvention) einfach verstanden wird, dass Behinderte und Nichtbehinderte zusammen aktiv sind. Wie aber in der Industriegesellschaft gleichberechtigte Teilnahme wenigstens angestrebt werden soll, bleibt so verschwommen, dass ein praktisches Ziel nicht mehr erkennbar ist. Denn jedem Übungsleiter in beliebigem Sporttreiben ist klar, dass behinderte und nichtbehinderte Menschen den gleichen, sogar barrierefreien Zugang zur Sporthalle erhalten können, damit aber noch ganz wenig über einen positiven Fortgang gesagt ist.

Wir sind stattdessen in dem Projekt von vorhandenen Fähigkeiten der Menschen mit geistigen Behinderungen ausgegangen und haben das Schwergewicht auf die schrittweise Befähigung dieser Menschen in ihrer Umgebung und mit ihren Mitmenschen gelegt. Dies ist für uns ein praktischer Weg, *Empowerment und Inklusion zu verbinden*.

In diesen grundsätzlichen Überlegungen verschwindet die exkludierende Unterscheidung zwischen Menschen mit oder ohne Behinderung. Es gibt lediglich allen gemeinsame Entwicklungsaufgaben, die in unterschiedlichen Voraussetzungen und Schritten angegangen werden müssen.

Wie in jeder menschlichen Entwicklung gibt es hierbei erkennbare Stufen, die auch in den gesellschaftlichen Regelungen und Normierungen festgehalten werden, z. B. in der Schulpflicht oder dem Wahlrecht, auch in der Entmündigung. Kennzeichen dieser Stufen ist, neben unterschiedlichen körperlichen, geistigen und sozialen Voraussetzungen, die unterschiedliche Rolle von *Stellvertretern*, die im gemeinschaftlichen und gesellschaftli-

chen Auftrag so weit tätig werden, wie der betreffende Mensch dies nicht selbstverantwortlich tun kann.

Zielsetzung aller Maßnahmen, die Empowerment und Inklusion verbinden, ist es, das Ausmaß und die Bedeutung stellvertretender Verantwortlichkeit sukzessive herabzusetzen und durch eigene Verantwortung der betreffenden Menschen zu ersetzen.³ Angeregt durch diese Problematik, wollten wir einen praktischen Weg finden, dass Menschen mit Behinderung ihre Fähigkeiten entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, also Partizipation realisieren.

Hierbei war die Einsicht wichtig, dass der Weg zur *Partizipation* auf *Kommunikation* angewiesen ist. *Partizipation* erschöpft sich eben nicht einfach in einer Zuweisung von Rechten. Partizipation gibt es nur in einem praktischen Sinn. Es genügt nicht, eine Fahrkarte zur Straßenbahn auszuteilen, man muss auch, damit die Sache Sinn macht, einsteigen und erfolgreich ankommen können.

Nötig ist ein breites Verständnis von *Kommunikation*. In den verschiedenen Formen und Modellen der Kommunikation wird oftmals darauf aufmerksam gemacht, dass Kommunikation einen „Ausdruck“ einschließt, der in Sprechen, Musizieren, Tanzen usw. bestehen kann und jeweils symbolisch zu verstehen ist (also nicht einfach einen Reiz, z. B. Ton, widerspiegelt). Je mehr dieser symbolische Ausdruck bemüht und gestaltet wird, kann von einer *Inszenierung* gesprochen werden. Solche Inszenierungen sind beispielsweise: etwas vormachen, damit es nachgemacht werden kann; etwas parodieren, damit es hinterfragt wird; etwas sammeln, damit es geordnet werden kann; Lösungen vorschlagen, damit sie überprüft werden können; Alltagsbezüge herstellen, damit sie übertragen werden können, Möglichkeiten der freien Bewegung nutzen lernen, damit man sich im vorgegebenen Rahmen entfalten kann; eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten entdecken und nutzen lernen usw.

Ein verbindendes, praktisches Element zwischen Bewegung – sportlicher Aktivierung – Kommunikation – Entwicklung – Partizipation ist das *Spiel*. Wir sehen in der *gelingen-*

³ Oder beispielsweise im Lebensabend die eigene Verantwortlichkeit praktisch, so weit möglich, zu erhalten.

den spielerischen Aktivierung zugleich, dass Motivation und Freude unmittelbar wirksam werden können. Gelingende Aktivität ist sicher nicht nur im Spiel und beim Spielen möglich, aber Spiele sind in ihren vielfältigen, den Voraussetzungen und Wünschen der Teilnehmer anpassbaren Bedingungen und individuellen Realisierungsmöglichkeiten so flexibel und dynamisch zu gestalten, dass gelingende Aktivität, die Motivation und Freude, sich einfacher einstellt als in funktionalen und mit weniger Freiheitsgraden konstruierten Übungsprozessen. Die pädagogische (Stellvertreter-)Perspektive, mit der Entwicklungsvorgänge durch Spiele initiiert und dynamisiert werden, steht hier im Kontext der kulturanthropologisch begründeten Begleitung menschlicher Entwicklung.

In der Literatur wird dieser Zusammenhang oft vernachlässigt. *Motivation* wird als *präaktional*, *Freude* als *postaktional* begriffen. Theoretisch wird so Handlung oft als eine Art Plan oder Vollzug, bzw. Wunsch oder Folge begriffen. Demgegenüber nehmen wir die eigenständige Wirklichkeit der Handlung an. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass Motivation und Freude als elementare Bestandteile von gelingender (Bewegungs-)Aktivität gerade bei wenig bewegungsaktiven und Bewegung meidenden Menschen mit geistiger Behinderung unverzichtbar sind, um Bewegungsaktivierung in Gang zu setzen und den Wunsch nach Wiederholung bzw. Dauerhaftigkeit entstehen zu lassen. Motivation und Freude sind elementare Bestandteile gelungener Aktivität, wachsen dabei und werden geformt. Handlungstheoretisch ist für uns die *Praxis*, in der Bezugnahme, im Vollzug und in der Reflexion, prägend. Gerade jedem Sportler ist klar, dass die sportliche Aktivität die eigentliche Wirklichkeit darstellt, die nicht durch Analysen oder Schemata festgelegt werden kann, dass die Aktivität überhaupt die Basis für Planungen und Analysen abgibt. So steht das Spiel am Beginn der Entwicklungsförderung und enthält eine eigene Dynamik hin zu gelungener Aktivität.

Spielerische Aktivierung ist in diesem Zusammenhang nicht so zu verstehen, dass der Inhalt des Spielens keinen Bezug zu wirklichen Lebensbedingungen herstellen soll. Im Gegenteil, wir haben die Erfahrung gemacht, dass sinnvolle Bezüge zu praktischen Aufgaben hergestellt werden können. Der Unterschied zu einem instrumentellen und zweckgerichteten Lernprozess ist klar, der Bezug zu elementaren praktischen Lernprozessen der

Lebensbewältigung muss deshalb aber nicht verschwinden. Spielend nimmt der Mensch Beziehungen zu seiner Umwelt und zu seinen Mitmenschen auf und entwickelt sich so:

„Grundsätzlich sind zwei Basisregeln zu unterscheiden:

- (1) Person und Umwelt, Spieler und Spielwelt stehen in einer (interaktiven) Wechselbeziehung zueinander (Regel gemäß Person-Umwelt-Modell).
- (2) Die Wechselbeziehung hat bei Person bzw. Spieler eine persönlichkeitsformende Wirkung (Transaktionsregel).
- (3) Die Verbindung beider Basisregeln des menschlichen Lebens lautet: *Entwicklung des lern- und bewußtseinsfähigen biologischen Lebens hin zu einem sich selbst bestimmenden Menschen durch Begegnung und Reflexion des anderen* (Hagedorn, 1987, S. 152).

Ein Beispiel aus der Praxis des Projekts:

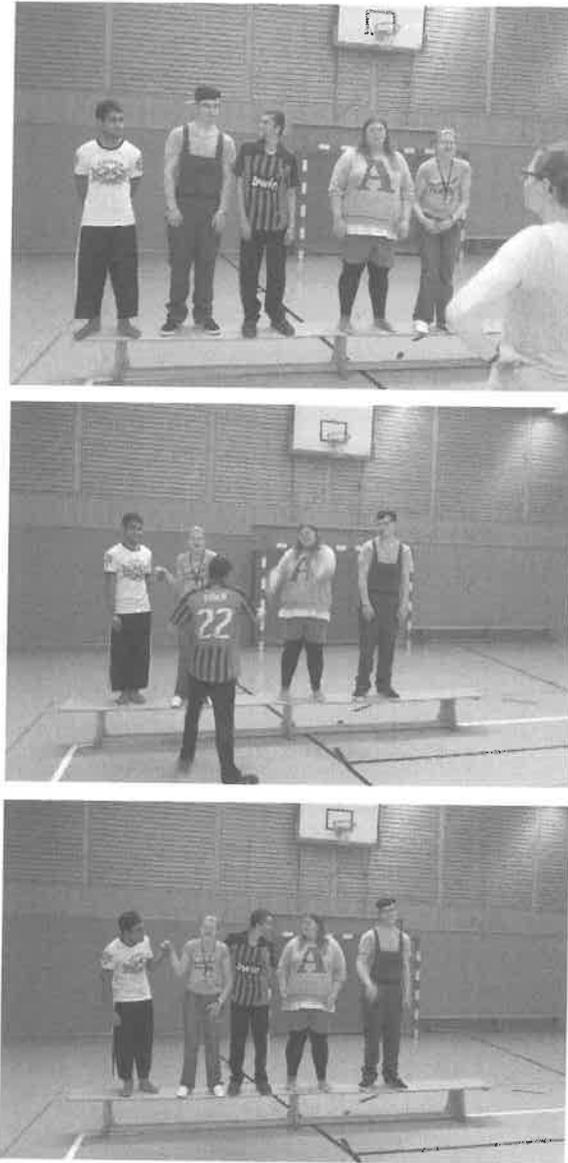


Abb. 1: Aufgaben auf schwieriger Stufe, eigene Aufnahmen

Die Gruppe auf obigen Fotos hat die Aufgabe (hier bereits auf schwieriger Stufe, nämlich auf einer Bank), sich der Größe nach zu ordnen. Zu erkennen ist, dass die Personen untereinander kommunizieren, auch mit Gestik, da eine Teilnehmerin taubstumm ist. Die Kursleitung versucht, möglichst wenig zu intervenieren, aber so viel wie nötig Hilfestellung zu leisten, damit Gefahren vermieden werden können. Die Gruppe organisiert sich – auch bei Ausbleiben der Anweisungen von außen – selbstständig. Die Mimiken lassen Spaß und Freude bei der eigenständigen und gemeinsamen Bewältigung dieser Aufgabe erkennen.

Die *empirischen Befunde* in unserem Projekt unterstreichen diese Bedeutung der spielerischen, sportlichen Aktivierung und zeigen

- eine basale (körperliche, psychische und soziale) Freude an gelungener Nachahmung:
 - die Kursteilnehmer schauen auf die Kursleitung und machen Bewegungen individuell nach.
 - Über die bloße Wahrnehmung hinaus findet also eine direkte Form der Interaktion statt.
 - Sie bauen Vorstellungen von dem Bezug der Bewegung auf.
 - Auch werden Kontakte hergestellt und die anderen Teilnehmer einbezogen.
 - Diese Freude spiegelt immer zurück.

- einen interaktiven Lernprozess in einem kollektiven Gruppenzusammenhang:
 - subjektive Befähigung als soziale Kompetenz betreibt;
 - der positiv ausgerichtet und freudig bewertet wird;
 - der Anleitung und Unterstützung dosiert und mit Partizipation verbindet;
 - der zugleich das Ergebnis sportlicher Anstrengung ausweisen will.

Gezeigt wird, was wiedererkannt wird, was soweit verstanden wurde, was wiederholt werden kann, was selbstständig praktiziert wird, was anderen gezeigt werden kann, was gelingen soll, wie es gelingt und **dass** etwas Wahrnehmbares bewirkt wird (und sei es auch, dass nach dem Wurf der Kegel umfällt). Die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Mitmenschen, vor allem aber die sportlichen Anforderungen, fördert einen Lernprozess, der gerade bei Menschen mit Behinderung elementare Aspekte von (nonverbaler) Kommunikation und Interaktion einschließt.

Die Kursteilnehmer wollen ihr Können präsentieren und verlangen oft das Zuschauen und die Anerkennung:

- in erster Linie werden die Kursleitungen, aber auch andere Teilnehmer einbezogen;
- das Zuschauen ist eine Form der Würdigung ihrer relativen Leistung bzw. die Realisation der Würdigung;
- sportliche Aktivierung ist mehr, als eine sportliche Leistung zu erbringen, sondern zugleich verbunden mit der Absicht, wahrgenommen und anerkannt zu werden;
- die Inszenierung der sportlichen Aktivierung gehört so zur „Äußerung“, also zum Vorzeigen der subjektiven Anstrengung;
- dieser Effekt wird vor allem beobachtet, wenn das Können an andere Teilnehmer weitervermittelt und das eigene Können damit erkannt und so zielgerichtet eingesetzt wird.

Unsere Ergebnisse verweisen auf die motivierende und gemeinschaftsbildende Wirkung von Interaktion in sportlicher Aktivierung. Zu fragen ist, ob dieser in geschützten Werkstätten und gerade bei bisher eher bewegungsabstinenten Menschen gewonnene Befund den besonderen Bedingungen geschuldet oder verallgemeinerungsfähig ist.

Wenn sportliche Handlung als ein Modell menschlichen Handelns (Wydra, 1996) verstanden wird, müssen Aspekte der Kommunikation in der sportlichen Aktivierung angesprochen und ausgebaut werden. Dies betrifft nicht nur die Vermittlung zwischen Sender und Empfänger, sondern auch die Bedeutung der Medien, mit denen Vermittlungen geformt werden. Die Präsentation von Vermittlungen und die damit medial zugesetzten Absichten müssen bedacht werden. Umgekehrt stellt sich die Frage, wieweit die basale Verbindung von Nachmachen und Vorzeigen im Zuge der modernen Mediatisierung verkümmert ist bzw. als elementarer Bestandteil berücksichtigt werden sollte. Käme man zu einem solchen Befund, müsste auch die starke Orientierung auf mediale Events in der modernen Gesellschaft hinterfragt werden. Diese Frage kann am Beispiel von Special Olympics ein Stück weit erläutert, sicher nicht beantwortet werden.



Abb. 2: Siegerehrung bei Special Olympics, eigene Aufnahmen

Special Olympics bietet einen anerkannten, separaten Raum zur Präsentation und Würdigung eigener Leistung für Menschen mit Behinderungen. Eine gesellschaftliche Anerkennung wird programmatisch eingefordert, auch zugestanden, aber weitgehend nur symbolisch vollzogen. Praktisch problematisch ist beispielsweise das Gewicht auf Siegerehrungen, die sogar die relative sportliche Leistung in den Hintergrund drängen. Zu fragen ist, ob eine solche Konzentration auf Siegerehrungen nur scheinbar eine Würdigung darstellen kann, weil diese zugleich mehr und mehr von der eigentlichen sportlichen Aktivierung gelöst wird.

In dem angeführten Projekt haben wir diese Frage umschifft und sind nicht von Events, sondern vom Alltag in den Werkstätten ausgegangen. Wir haben daher das anfängliche und grundlegende Gewicht auf spielerische Aktivierung gelegt. Das Spiel hat den Anspruch:

„Gegensätzliches zu vereinen und auf diese Weise zu ‚wirken‘. Denn spielend vereinigt der Spieler Außen (Umwelt) und Innen (Person), löst er Widersprüche in seinem eigenen Inneren, verbindet er mit dem freien Experiment die Erfahrung der Wiederholbarkeit, bezieht er weitgehend unbewußt das wirkliche Leben ins Spiel, das Spiel ins Leben mit ein ... Wir halten die Deutung des Spielens und des Spiels als einen Freiraum, fern der Lebenswirklichkeit, für grundsätzlich verfehlt“ (Hagedorn, 1987, S. 23).

Dieser praktische Bezug und dieses praktische Vorgehen ermöglicht Lern- und Entwicklungsprozesse. Pädagogische Vordenker haben von Imitation und Assimilation in der Aneignung der Umwelt und im Umgang mit Artgenossen gesprochen. Im vorsichtigen Umgang mit Umwelt und Mitmenschen spielt der Mensch immer (Hagedorn, 1987, S. 29) und macht keinen Unterschied zwischen Spielen lernen oder Spiel erlernen.

Gesucht wird eine brauchbare Strukturierung der Lebensbewältigung durch Wiederholungen, abgestimmte Handlungsvorgänge, verallgemeinerbare Bewertungen und vereinbarte Regeln. Diese Anforderungen beinhalten und stellen in vielfältiger Weise Spiele auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen und Fähigkeitsanforderungen dar, wie dies in der Entwicklung vom frühkindlichen Spielen bis hin zu komplexeren Regelspielen in höheren Altersstufen deutlich wird.

„Spielende Kinder wählen aus verschiedenen Möglichkeiten nach einiger Zeit bestimmte Handlungen häufiger, andere vernachlässigen sie. Hinter dieser Entscheidung verbirgt sich ein zunächst unsichtbares Ordnungssystem, nämlich das der Bewertung. Dieses System reicht vom emotionalen Kriterium („macht Spaß“) über das der Handlungssicherheit („kann ich schon“) bis zum Wünschbar- und Wahrscheinlichkeitskriterium („bringt was“)“ (Hagedorn, 1987, S. 66).

Menschen mit geistiger Behinderung verfügen häufig über (noch) nicht bekannte, bisher nicht geförderte oder lange nicht mehr geförderte Ressourcen. Spielerische Aktivierung knüpft dort an und impliziert Lern- und Entwicklungsprozesse, die in einer Dynamik zu mehr, besseren und effektiver einsetzbaren Fähigkeiten führen können. Diese in einem zunehmenden Komplexitätsniveau von Spielen im Spektrum zwischen Bewegungsakti-

vierung der Bewegungsabstinenten mit wenig entwickelten Fähigkeiten bis zu weitgehend selbstständigen oder vollständig autonomen Sportaktivitäten zu konzipieren, stellt den Kern der vorgenommenen sportlichen Aktivierungsprogramme dar. Im Projektkontext wird das beschriebene Entwicklungsspektrum in einem Schwellenmodell gefasst, in dem Qualitäten von Entwicklungsvorgängen im zuvor skizzierten Spektrum beschrieben werden. Dadurch sind qualitative Schritte festzumachen und Kurszuordnungen vorzunehmen. Dieser Projektansatz wurde in einer mehrjährigen empirischen Untersuchung überprüft. Der Zuwachs von Fähigkeiten konnte dabei auf allen Stufen nachgewiesen werden. Dieser Zuwachs von Fähigkeiten wurde auch in anderen Lebensbereichen, zumal in Werkstätten, wirksam.

LITERATUR

- Anstötz, Ch. (1987). *Grundriß der Geistigbehindertenpädagogik*. Berlin: Spiess Volker GmbH.
- Blasius, D. (1979). *Der verwaltete Wahnsinn*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bradl, Ch. (1991). *Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung*. Frankfurt a. M.: Afra Verlag.
- Dörner, K. (1993). *Tödliches Mitleid*. Gütersloh: Die Brücke Neumünster.
- Foucault, M. (1973). *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hähner, U. (1997). Von der Verwahrung über die Förderung zur Selbstbestimmung. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit „geistig behinderten Menschen“ seit 1945. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.), *Vom Betreuer zum Begleiter* (S. 25-51). Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Hagedorn, G. (1987). *Spielen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Huizinga, J. (2009/1958). *Homo ludens*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkens, L. (1988). *Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten*. München: Reinhardt.
- Meyer, H. (1983). Geistigbehindertenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S. 84-119). Stuttgart: Kohlhammer.

- Meseck, U. & Wiese, J. (2014). Ressourcenentwicklung durch sportliche Aktivierung als Ziel der betrieblichen Gesundheitsförderung in Werkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung. In H.-J. Schulke, A. Hebbel-Seeger & T. Horky (Hrsg.), *Sport, Ökonomie und Medien. Sport und Inklusion – ziemlich beste Freunde?* (S. 65-77). Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Milles, D. (2014). Gesundheit und Wirtschaftlichkeit. Begründungen für Inklusion und Gesundheitsförderung. In H.-J. Schulke, A. Hebbel-Seeger & T. Horky (Hrsg.), *Sport, Ökonomie und Medien. Sport und Inklusion – ziemlich beste Freunde?* (S. 46-57). Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Milles, D. & Meseck, U. (2011). *Inklusion und Empowerment. Wirkungen sportlicher Aktivität für Menschen mit geistiger Behinderung*. Kiel.
- Mühl, H. (1991). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roggatz, C. (2009). „Auf das Können kommt es an.“ Unterricht an Kompetenzen orientieren. In Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Unterricht. Hamburg macht Schule*, (2/2009).
- Speck, O. (1990). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung* (5. Auflage). München: Reinhardt.
- Weinert, F. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 27f.) (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wydra, G. (1996). *Gesundheitsförderung durch sportliches Handeln. Sportpädagogische Analysen einer modernen Facette des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Wydra, G. (2007). *Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger*. MS Universität Saarbrücken.