

## H 2 Gymnastiekonderwijs

De hierna beschreven eendaagse bijscholingsbijeenkomst richt zich op leerkrachten van de reguliere basisschool die voor de eerste keer een blinde leerling in de klas hebben.

De inhoud van deze module is bewust afgestemd op blindheid als de meest extreme vorm van visuele handicap, omdat de ervaring leert dat in deze gevallen ook de grootste problemen bij de organisatie van het geïntegreerde onderwijs zijn te verwachten. Afzonderlijke lesmodules kunnen in de beschreven of in een licht gewijzigde vorm echter ook worden toegepast in bijscholingscursussen die betrekking hebben op het onderwijs aan slechtziende kinderen.

Ook de geformuleerde doelstellingen van de bijeenkomst kunnen overeenkomstig worden toegepast op het geïntegreerde onderwijs met een slechtziend kind.

### Verloop van de bijscholingsbijeenkomst

#### Structuur

Het onderstaande voorstel voor de opzet van een bijscholingsdag is onderverdeeld in een introductiefase, twee door de middagpauze gescheiden praktijkfasen en een afsluitende reflectie- en evaluatiefase.

09.00 – 10.30	introductiefase
10.30 – 12.30	1 <sup>ste</sup> praktijkfase
– middagpauze –	
13.30 – 15.00	2 <sup>de</sup> praktijkfase
15.00 – 16.00	reflectiefase

De benodigde ruimten zijn een seminarruimte met televisieapparaat en videorecorder en een sportzaal; in de zomer kan er zo nodig een sportterrein bij worden betrokken voor de praktijkervaringen.

#### Doelstellingen

Bij de praktische bijscholingseenheden gaat het om twee aspecten. Ten eerste staat de vraag centraal welke gevolgen blindheid heeft op de bewegingsmogelijkheden van de betrokkene en welke bewegingsbehoeften kunnen ontstaan door het ontbreken van het gezichtsvermogen. Ten tweede moet tegelijkertijd worden

nagedacht over de manier waarop er rekening gehouden kan worden met deze bijzondere behoeften binnen het geïntegreerde onderwijs.

### **Methoden**

Het belangrijkste methodische middel m.b.t. beide doelstellingen is de “eigen ervaring”, d.w.z. het beleven van diverse bewegingsbehoeften en -vormen in de situatie van het uitvallen van het gezichtsvermogen door middel van een blinddoek.

Daarbij moet men het volgende bedenken:

De deelnemers kunnen zich niet verplaatsen in de psychosociale situatie van een blind kind, en evenmin kunnen ze zich voorstellen wat het betekent voor de ontwikkeling van motorische vaardigheden om blind op te groeien. De simulatie van het verlies van het gezichtsvermogen heeft uitsluitend tot doel specifieke problemen op indringende wijze aan de orde te stellen en te laten zien dat het omgaan daarmee vraagt om passende methodisch-didactische maatregelen. Met deze doelstelling worden de deelnemers in diverse lesmodules telkens in een eerste stap met een bewegingsbehoefte geconfronteerd; in de telkens daaropvolgende tweede stap worden de verschillende ervaringen tijdens de bewegingstaak gethematiseerd c.q. met elkaar besproken. Daarbij moet er op worden gelet dat de geblinddoekte bewegingsfasen niet te lang duren, omdat de ervaring leert dat dit door sommige deelnemers als zeer inspannend, vaak ook als benauwend wordt ervaren. Bovendien moet van tevoren duidelijk worden gemaakt dat het gebruik van de blinddoeken alleen als vrijwillige keuze moet worden opgevat en op elk moment door de deelnemers kan worden onderbroken of beëindigd (zie ook het voorwoord, p. 2).

**H 2 Gymnastiekonderwijs**

De deelnemers moeten zich in de loop van de dag steeds sterker bewust worden van de bijzondere betekenis die het gymnastiekonderwijs voor blinde leerlingen heeft en een groter inzicht krijgen in hun specifieke bewegingsmogelijkheden, -oplossingen en -behoeften. Tevens moeten ze onderkennen dat problemen in het bewegingsgedrag van de leerlingen niet altijd het onvermijdelijke gevolg zijn van de gezichtsgebrek, maar vaak uitdrukking van secundaire effecten die pedagogisch te beïnvloeden blijven. De opzet van de bijscholing is inhoudelijk afgestemd op de in Schleswig (Duitsland) uitgewerkte aanbevelingen voor het geïntegreerde gymnastiekonderwijs (Thiele 2001 a), die concrete voorstellen bevatten voor de noodzakelijke veranderingen op methodisch-didactisch niveau binnen het geïntegreerde gymnastiekonderwijs.

Volg-nr.	Inhoud	Methode	Media
<b>1</b>	<b>Introductiefase</b>		
<b>1.1</b> 30 min.	- Begroeting en kennismaking van de deelnemers - Organisatorische aspecten - Presentatie van de dagindeling	Gesprek, toelichtingen (bijlage <b>H 2 a</b> )	Flipchart
<b>1.2</b> 60 min.	<b>Probleemschets</b>	Eigen activiteit naar keuze  Deelnemers noteren vragen waarop ze in de loop van de bijeenkomst een antwoord verwachten (maximaal 3).  De vragen worden door de cursusleider ofwel spontaan beantwoord of in de loop van de dag in het kader van de	Prikbord  Clusterkaarten

		praktijkfasen besproken.	
<b>2</b>	<b>Praktijkfase 1</b>		
<b>2.1</b>	<b>Omkleden</b>	Eigen activiteit geblinddoekt	Blinddoeken
10 min.	Evaluatie van de ervaringen (bijv. behoefte aan meer tijd, hulp bij het ordenen van de kledingstukken, oriëntatieproblematiek)	Reflectie (bijlage <b>H 2 b</b> )	
<b>2.2</b>	<b>Oriëntatie c.q. ruimtelijke ervaring in de sportzaal</b>		
110 min.	Taken:  Verkenning van vorm en omvang van de sportzaal Toewijzing van vast geïnstalleerde apparaten (bijv. doelen) Identificatie van markante punten Evaluatie van de ervaringen	Eigen activiteit geblinddoekt    Reflectie (bijlage <b>H 2 c</b> )	Blinddoeken
<b>2.3</b>	Basissituaties van het gymnastiekonderwijs:  <b>Vrij lopen in de ruimte</b>  Vrij (gericht) geblinddoekt lopen met akoestische oriëntatie Oefeningsfase Bewegingswaarneming Evaluatie van de ervaringen	Eigen activiteit (bijlage <b>H 2 d</b> )    Reflectie (bijlage <b>H 2 e</b> )	Blinddoeken

2.4	<p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs:</p> <p><b>Lopen onder ziende begeleiding</b></p> <p>Diverse vormen (direct: hand vastgrijpen; indirect: verschillende materialen als stok, lint etc.) van ziende begeleiding (geleiding) uitproberen en bespreken</p> <p>Evaluatie van de ervaringen</p>	<p>Eigen activiteit geblinddoekt</p> <p>Reflectie (bijlage H 2 f)</p>	<p>Blinddoeken</p> <p>Linten</p> <p>Stokken</p>
2.5	<p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs:</p> <p><b>Sprong vanaf een verhoogd oppervlak</b></p> <p>Streksprong vanaf de springkast op de zachte vloer zonder blinddoek</p> <p>Streksprong vanaf de springkast op de zachte vloer met blinddoek</p> <p>Demonstratie: herhaalde streksprong (8x) door een vrijwillige geblinddoekte deelnemer</p> <p>Waarneming van de veranderingen in het bewegingsmechanisme door de overige deelnemers</p> <p>Evaluatie van de ervaringen</p>	<p>Eigen activiteit zonder/met blinddoek</p> <p>Reflectie (bijlage H 2 g)</p>	<p>Blinddoeken</p> <p>Springkasten</p> <p>Zachte vloer</p> <p>Evt. kleine kast als opstijghulp</p>
2.6	<p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs:</p> <p><b>Balanceren</b></p> <p>Evenwichtservaringen op een qua breedte variërende ondergrond</p>	<p>Eigen activiteit zonder/met blinddoek, uitzetten van een evenwichtsparcours (banken opgebouwd in een rechte hoek)</p>	<p>Blinddoeken, 3 lange banken (een bank omgedraaid, zodat een smal loopvlak ontstaat)</p>

	Evaluatie van de ervaringen	Reflectie/discussie over de pedagogische consequenties (bijlage H 2 h)	
<p><b>3</b></p> <p><b>3.1</b></p> <p><b>3.2</b></p>	<p><b>Praktijkfase 2</b></p> <p><b>Overdracht van een voorstelling van een beweging</b></p> <p>Taak: in het kader van een opwarmfase wordt een bewegingsobdracht beschreven zonder dat de deelnemers de vakterm noemen.</p> <p>Evaluatie van de ervaringen</p> <p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs:</p> <p><b>Kleine spelletjes</b></p> <p>Voorbeeld: 'Schipper, mag ik overvaren?' (zie Thiele 2001a, 84)</p> <p>Evaluatie van de ervaringen van de "blinde leerling"</p> <p>Verzamelen van ideeën voor de aanpassing van spelregels</p> <p>In de praktijk uitproberen van de uitgewerkte aanpassingsvoorstellen resp. Spelalternatieven</p>	<p>Eigen activiteit met en zonder blinddoek, wisselen tussen de rol van leerkracht en die van leerling</p> <p>Reflectie (bijlage H 2 i)</p> <p>Rollenspel een geblinddoekt deelnemer ("blinde leerling"), de overige deelnemers zonder blinddoek ("ziende leerlingen")</p> <p>Reflectie (bijlage H 2 j)</p> <p>Groepswerk</p> <p>Vervolg van het rollenspel</p>	<p>Blinddoeken voorbereide systeemkaarten met eenvoudige gymnastiek-oefeningen (opdrukken, met de armen zwaaien etc.)</p> <p>Blinddoeken</p>

<p><b>3.3</b></p>	<p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs: <b>De “grote” sporten</b> Voorbeeld: basketbal</p> <p><b>Evaluatie</b> van de ervaringen</p>	<p>Groepswerk Rollenspel: twee teams met elk één geblinddoekte deelnemer (“blinde leerling”) spelen tegen elkaar Reflectie in groepen (bijlage H 2 k)</p>	<p>Blinddoeken Baskets Basketballen</p>
<p><b>3.4</b></p>	<p>Basissituaties van het gymnastiekonderwijs: <b>Ontspanning c.q. lichaamservaring</b> (bijlage H 2 l) Progressieve relaxatie (ontspanning) Massage zonder direct lichaamscontact (bijv. met behulp van een tennisbal) Evaluatie van de ervaringen</p>	<p>Individuele activiteit (eerst voordoen) werk in groepjes van twee</p> <p>Discussie onder begeleiding</p>	<p>Tennisballen, desgewenst ontspanningsmuziek, matten</p>
<p><b>4</b></p>	<p><b>Afsluitende fase</b></p>		
<p><b>4.1</b> 30 min.</p>	<p>Video: ‘Uitdagingen aannemen’ (bijlage H 2 m)</p>	<p>Bekijken van een video</p>	<p>Videorecorder, videoband, monitor</p>
<p><b>4.2</b> 30 min.</p>	<p><b>Samenvatting</b>, reflectie, vragen (bijlage H 2 n) Uitdelen van de aanbevelingen</p>	<p>Gesprek onder begeleiding</p>	<p>Aanbevelingen</p>

**Bijlage H 2 a**

De op de organisatorische aanwijzingen en het overzicht van het dagprogramma volgende kennismakingsronde is allereerst bedoeld om de deelnemers in de gelegenheid te stellen hun eerste indrukken (voor zover ze die hebben) weer te geven m.b.t. de bewegingsmogelijkheden van het blinde kind. Deze accentuering in de kennismakingsronde vermindert in de eerste plaats eventuele remmingen m.b.t. de presentatie van de eigen persoon. Maar tevens verduidelijkt zij het feit dat het om geheel verschillende leerlingen met uiteenlopende persoonlijkheden en geheel verschillende bewegingsmogelijkheden gaat (vgl. Thiele 2001a, 19f.). Deze lesmodule kan daarom bij de deelnemers bijdragen tot het inzicht dat het in de loop van de verdere dag niet gaat om algemeen geldende recepten, maar slechts om het aanbieden van belangrijke impulsen m.b.t. blindheid en beweging, waarvan de realiseerbaarheid afhankelijk blijft van de individuele situatie ter plekke.

**Bijlage H 2 b**

Mogelijke consequenties: het blinde kind kleedt zich samen met een tweede kind al in de pauze om; hij krijgt een plastic box o.i.d. voor het opbergen van zijn kleding (vgl. Thiele 2001a, 64ff.).

**Bijlage H 2 c**

In de reflectiefase gaat het enerzijds om het bespreken van oorzaken voor mogelijke verschillen (voorbeeld: de waarneming van de omvang van de sportzaal staat altijd in verband met de snelheid van de beweging: hoe langzamer ik langs een wand loop, hoe langer deze lijkt te zijn). Anderzijds gaat het erom strategieën te onderscheiden die voor de leerlingen nuttig zijn (bijv. tactiele of akoestische herkenning van markante punten voor het vergemakkelijken van de oriëntatie).



### Bijlage H 2 d

De deelnemers krijgen in een eerste stap de taak binnen de ruimte een bepaald traject zo snel mogelijk „blind“ te lopen. Hiervoor gaan ze elk op een afstand van ca. 20 m tegenover de cursusleider staan. Deze spreekt een akoestisch signaal af (bijv. ononderbroken geklap in de handen) en een van de deelnemers loopt er telkens na de oproep hiertoe en bij het begin van het handgeklap “blind” naar toe. Alle anderen observeren dit zonder blinddoek, voordat ze zelf aan de beurt zijn. Bij de finish aangekomen verwijderd de geblinddoekte persoon zijn blinddoek en bekijkt de manier van bewegen van eventueel nog volgende hardlopers.

In het kader van de eigen activiteit wordt doorgaans duidelijk dat

- a) aanzienlijke angsten de beweging beïnvloeden en een snelle en soepele voortbeweging in de weg staan,
- b) de eerder opgedane kennis m.b.t. de structuur van de ruimte resp. de afmetingen van de sportzaal op generlei wijze de oriëntatie *binnen* de ruimte vergemakkelijken en dat
- c) zelfs het van te voren bekijken van de ruimte (in dit geval van de looproute) niet de nodige zelfverzekerdheid kan verschaffen.

### Bijlage H 2 e

In een tweede stap wordt het afgesproken traject door allen, of – afhankelijk van het aantal deelnemers – geselecteerde deelnemers (nog steeds „blind“) afgelegd, en wel in de meest uiteenlopende loopvormen en met verschillend tempo. De cursusleider zorgt voor de veiligheid. Indien na deze oefenfase de oorspronkelijke taak wordt herhaald, wordt het de deelnemers duidelijk dat zijzelf en de anderen zich minder angstig voortbewegen en dat die *toegenomen zelfverzekerdheid* ook duidelijk blijkt uit de manier van bewegen: de bewegingen doen soepeler aan, de snelheid is hoger, de lengte van het traject en daarmee het tijdstip van het noodzakelijke stoppen van de beweging wordt realistischer ingeschat. In het aansluitende gesprek kan deze ervaring worden benut voor het inzicht dat het niet de blindheid zelf is die leidt tot bewegingsproblemen, maar de ontbrekende bewegingservaring (hier vooral de ontbrekende *ruimtelijk-temporele ervaring*). Dit inzicht kan als voorbeeld worden gebruikt voor de aanwijzing dat bewegingsproblemen (van welke aard ook) niet bij

voorbaat moeten worden herleid tot de pedagogisch niet te beïnvloeden factor blindheid, maar tot pedagogisch steeds te beïnvloeden *ervaringsgebreken*.

### **Bijlage H 2 f**

Bij de evaluatie wordt duidelijk dat

- a) doorgaans de vormen worden afgewezen waarin de “blinde” zich de ruimte ingeduwd voelt en
- b) het bij de ziende begeleiding van een blinde leerling gaat om een verantwoordelijke taak, die ook de onderlinge relatie (vertrouwen c.q. wantrouwen) betreft.

Tijdens de nabespreking dient er op basis van de eigen ervaring een onderscheid te kunnen worden gemaakt tussen situaties waarin een leerkracht als begeleider moet optreden en situaties waarin een leerling met verantwoordelijkheidsbesef die rol op zich kan nemen. Daarnaast moeten de deelnemers onderkennen dat met het middel van de ziende begeleiding bewust en gedifferentieerd moet worden omgegaan om niet het maatschappelijke vooroordeel van de steeds afhankelijke “blinde” onbedoeld te versterken (vgl. Thiele 2001a, 77ff.).

### **Bijlage H 2 g**

Bij het grootste deel van de geblinddoekte deelnemers kan een verhoogde onzekerheids- resp. angstfactor (“Wanneer komt de landing?”) worden waargenomen, die zowel in de lichaamshouding tot uitdrukking komt alsook door de deelnemers wordt genoemd. Als oorzaak wordt op de desbetreffende vraag van de bijscholingsleider uiteraard de blindheid genoemd (“Ik kan immers niet weten wanneer de mat komt, omdat ik hem niet kan zien.”). In deze situatie worden een of twee deelnemers verzocht de oefening acht maal achter elkaar “blind” uit te voeren (zonder tijdsdruk, zo nodig met oriëntatiehulp na de sprong). De andere deelnemers krijgen de opdracht de bewegingsuitvoering en lichaamshouding van de collega’s nauwkeurig te observeren. In de aansluitende nabespreking wordt doorgaans duidelijk dat de uitvoering van de sprongen werd gekenmerkt door een toenemende

zekerheid in de bewegingsuitvoering en dat de mogelijkheid van een anticipatie van het neerkomen op de mat zichtbaar toenam. Tijdens de nabespreking moet het de deelnemers duidelijk worden dat – net als bij het vrije lopen in de ruimte – niet de blindheid in engere zin, maar de ontbrekende bewegingservaring de oorzaak is van de in vergelijking met zienden slechtere bewegingsuitvoering. De daaruit af te leiden pedagogische overweging zou zijn om binnen het gymnastiekonderwijs overeenkomstig veelsoortige fundamentele bewegingservaringen mogelijk te maken, zo nodig ook door differentiërende maatregelen.

### **Bijlage H 2 h**

In de reflectiefase worden de waarnemings- en bewegingsverschillen tussen de ziend en de “blind” uitgevoerde taak genoemd en besproken. Daarbij kunnen de deelnemers leren inzien dat

- evenwichtstaken zonder de mogelijkheid van een visuele controle duidelijk moeilijker zijn te volbrengen dan mét visuele mogelijkheden,
- de factor angst de uitvoering van de beweging nadelig beïnvloedt en
- de leerlingen evt. heel wat meer tijd en pedagogische aandacht bij de desbetreffende opdrachten nodig hebben.

Hieruit kan als pedagogische consequentie ten eerste worden afgeleid dat de bevordering van het evenwicht als een centrale taak op de basisschool moet worden opgevat. Ten tweede verduidelijkt het voorbeeld de noodzaak van aanpassingen binnen een parcours met toestellen. Zulke fundamentele aanpassingen zouden kunnen zijn:

- a) Afzonderlijke onderdelen van een parcours worden dubbel en zo nodig met gedifferentieerde vaardigheidseisen opgebouwd. In het voorbeeld van het lopen over de lange banken kan dit ervoor zorgen dat de blinde leerling de opdracht zonder tijdsdruk en zonder de “sociale stress” van de wachtende medeleerlingen kan volbrengen. Bovendien kan de vaardigheidseis – vooral ook rekening houdend met bestaande angsten – speciaal worden afgestemd op zijn mogelijkheden (bijv. gebruik van een vlakke evenwichtsbalk in plaats

van een lange bank; dat van zo'n maatregel ook de andere leerlingen kunnen profiteren, ligt voor de hand).

- b) Als er meerdere onderdelen worden opgebouwd, waarbij de leerlingen zelfstandig moeten oefenen, dan zou er voor de blinde leerling een selectie gemaakt kunnen worden. Hij oefent dan bijvoorbeeld slechts in zijn eigen tempo en met zijn specifieke mogelijkheden op twee onderdelen, terwijl zijn medeleerlingen vijf onderdelen doorlopen.
- c) Als de evenwichtsoefening bij de leerling een zichtbaar sterke angst teweegbrengt, dient gezamenlijk met de leerling te worden gekeken en uitgeprobeerd wat er gebeurt wanneer hij de taak *niet* kan oplossen (hier: wanneer hij het evenwicht verliest en van de bank afstapt of valt). Daarmee worden evt. bestaande overdreven angsten verminderd en wordt de motivatie versterkt. Deze aanpak kan ook als belangrijk onderwijskundig principe voor andere onderwijssituaties nuttig zijn.

### **Bijlage H 2 i**

Het niet noemen van het desbetreffende begrip houdt rekening met het feit dat een blind kind met het begrip vaak niet de voorstelling van de beweging verbindt (bijv. met de armen naar voren zwaaien) die wij als "zienden" verwachten; bovendien dwingt deze opdracht tot een verbale beschrijving van de beweging. Hierdoor wordt enerzijds duidelijk dat het nauwkeurig onder woorden brengen van iets (dus zónder verduidelijkende gebaren resp. bewegingsdemonstratie) even ongewoon als moeilijk is. Anderzijds worden de deelnemers zich ervan bewust dat ze ook andere methodische vormen voor het overbrengen van een voorstelling van de beweging moeten benutten (begeleiden van de beweging door de leerkracht, aftasten van de beweging bij de leerkracht of een medeleerling, gebruik van figuurlijke uitdrukkingen, formulering van een bewegingopdracht in plaats van de beschrijving van een beweging).

**Bijlage H 2 j**

In de regel zal de “blinde leerling” zijn meer of minder frustrerende of met het gevoel van volslagen hulpeloosheid (oriëntatieproblematiek) verbonden ervaringen beschrijven. Zijn commentaar kan tevens dienen als basis voor het daaropvolgende verzamelen van ideeën voor aangepaste spelvormen.

**Bijlage H 2 k**

Het mag duidelijk zijn dat een blinde leerling aan een “normaal” potje basketbal niet op zinvolle wijze kan deelnemen. Binnen de reflectiefase, die elk team zelfstandig kan uitvoeren, moeten de deelnemers enerzijds mogelijke aanpassingen uitwerken. Anderzijds moeten ze een inschatting maken of ze de deelname van een blinde leerling aan “grote” balsporten überhaupt zinvol achten (vgl. Thiele 2001a, 137 ff.).

**Bijlage H 2 l**

In de lesmodules tot nu toe zijn met het oog op de korte duur van de bijscholing voornamelijk vragen en problemen besproken die ontleend zijn aan de praktijk van het geïntegreerde onderwijs. Aan het slot van het praktische gedeelte wordt daarom met het item ‘ontspanning c.q. lichaamservaring’ bewust een lesmodule ingelast waarin het afzien van de visuele waarneming wordt ervaren als nuttig of (ont-)spannend. De deelnemers werken in tweetallen; ze gebruiken een comfortabele ondergrond (matten, evt. dekens, desgewenst met ontspanningsmuziek op de achtergrond). Er worden met direct of indirect lichaamscontact verschillende partneroefeningen in tweetallen gedaan (“weerbericht”, tennisbalmassage e.d.); bovendien wordt een kindvriendelijke ontspanningstechniek (bijv. progressieve spierontspanning) gedemonstreerd (vgl. Thiele 2001a, 171 ff.).

**Bijlage H 2 m**

„Uitdagingen aannemen“. Een film van Michael Thiele en Burkhard Hünninger over het geïntegreerde gymnastiekonderwijs.

De film belicht aan de hand van praktijkgevallen uit Sleeswijk-Holstein de problematiek van het geïntegreerde gymnastiekonderwijs van ziende en blinde leerlingen. In het kader van fragmenten uit het onderwijs van verschillende schooltypen en klassenniveaus komen zowel de betrokken kinderen en jongeren alsook betrokken leerkrachten van de reguliere school en van de school voor buitengewoon onderwijs aan het woord. De film biedt concrete methodisch-didactische suggesties voor de inrichting van het gymnastiekonderwijs. In zijn praktijkgerichte oriëntatie is hij er vooral op gericht leerkrachten van de reguliere school aan te moedigen de spannende uitdaging aan te gaan van het geven van geïntegreerd gymnastiekonderwijs aan ziende en blinde leerlingen.

**Bijlage H 2 n**

De op dit punt nog openstaande vragen kunnen dienen als aanknopingspunt voor verdere individuele adviezen ter plekke.

**Aanbevolen literatuur**

- Bietz, J.: Wenn Blinde uns die Augen öffnen. [*Wanneer blinden ons de ogen openen.*] Bewegungs-, Spiel- und Sportunterricht mit Sehgeschädigten und was man für Sehende lernen kann. In: Sportunterricht 50 (2001) 172 – 176
- Herwig, H.: Methodenkonstruktion als Anleitung zum sinnvollen Tun. In: Sportunterricht 50 (2001) 177 - 181
- Scherer, F.: Sport mit blinden und sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. Schorndorf 1983. ISBN 3-7780-7941-7
- Scherer, H.-G.: Anthropologische Perspektiven zum integrativen Sport. In: blind-sehbehindert 120 (2000) 155 - 165
- Thiele, M.: Bewegung, Spiel und Sport im gemeinsamen Unterricht von sehgeschädigten und normalsichtigen Schülerinnen und Schülern, edition bentheim Würzburg 2001a. ISBN 3-934471-20-X
- Thiele, M.: Soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht. Eine Untersuchung am Beispiel des Sportunterrichts von blinden und sehenden Schülerinnen und Schülern, edition bentheim Würzburg 2003. ISBN 3-934471-39-0
- Wurzel, B.: Voraussetzungen, Chancen und Probleme eines gemeinsamen Sportunterrichts von Nichtbehinderten und Behinderten. In: Sportunterricht 46 (1997) 389 - 394

**Video**

- Thiele, M., Hünninger, B.: Herausforderungen annehmen. edition bentheim Würzburg 2001b (32 Minuten). ISBN 3-934471-22-6