universität innsbruck
Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Universitäts- und Landesbibliothek Tirol

Sportpädagogik in Bewegung

Müller, Erich

Salzburg, 1997

Hemmnisse der Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie. Garske, U.

urn:nbn:at:at-ubi:2-4642

Hemmnisse der Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie

U. Garske

Thema und Inhalt meiner Ausführungen haben (scheinbar) nur indirekt etwas mit dem Motto des Symposiums zu tun. Dennoch besteht ein Zusammenhang, den ich kurz erläutern möchte. Überlegungen zur Bewegung in der Sportpädagogik haben für mich mehrere Aspekte. Sie können darauf gerichtet sein zu klären und zu begründen, ob die Sportpädagogik sich bewegt oder nicht. Sie können aber auch Antworten darauf zu finden versuchen, wo und wohin sie sich bewegt. Wenn man die Sportpädagogik als eine Wissenschaft versteht, deren Erkenntnisinteresse und deren Erkenntnisse nicht einen Selbstzweck darstellen, sondern sich in der Praxis bewähren müssen, dann gehört für mich in dem Zusammenhang mit dem Motto des Symposiums auch die Frage, was die Sportpädagogik denn eigentlich in der Praxis bewegt und was ihre Praxiswirksamkeit einschränkt.

Für mich ist die Sportpädagogik eine praxisorientierte Wissenschaft, und ich teile die Auffassung von Meinberg (1984, 20), daß sie eine Theorie der Praxis sein soll, (wie er vorsichtig formuliert), daß sie einerseits ihre maßgeblichen Probleme und Impulse aus der Praxis empfängt und andererseits auf sie zurückwirken will.

Joch hat kürzlich den Versuch unternommen, die Rückwirkungen sportpädagogischer Vorstellungen auf die Praxis exemplarisch empirisch zu überprüfen. Der Kern seines Anliegens war es, „objektivierte Informationen für die Diskussion über den schulischen Sportunterricht, seine (pädagogischen) Ansprüche und Ausschnitte selbsterlebter Schulsportwirklichkeit" (1995, 47) zu liefern.

Die beabsichtigte Diskussion ist aufgrund einer Initiative der Redaktion der Zeitschrift „Sportunterricht", die den Beitrag 10 Sportpädagogen in Schulen und Hochschulen mit der Bitte um Stellungnahme zugesandt hatte, durchaus zustande gekommen. Joch hat (zum Teil mit Recht) viel Schelte erfahren (vgl. „Sportunterricht" 1995, Heft 2). Er findet aber auch Zustimmung: Bei Brett-

SCHNEIDER etwa (1995, 55), der JOCHS Plädoyer für mehr Bescheidenheit bei der Formulierung von Erziehungszielen unterstützt, und SCHERLER (1995, 64), der wie BRETTSCHNEIDER eine intensivere und systematische Evaluation des Sportunterrichts für notwendig hält.

Die Frage, ob die Vorstellungen der sportpädagogischen Theorie praxiswirksam sind, blieb insgesamt gesehen (erwartungsgemäß) unbeantwortet. Ich halte sie generell auch nicht für beantwortbar, weil die Zahl der Variablen zu vielfältig und regional zu unterschiedlich ist. Unabhängig davon erscheint es mir nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, Antworten auf die für mich zentrale Frage der Sportpädagogik zu finden.

Wenn ich das Verhalten von Eltern bei der Diskussion um die bereits vollzogenen und noch beabsichtigten Kürzungen von Sportunterricht betrachte, dann komme ich zu dem Schluß, daß sie in ihrer Mehrheit nicht den Sportunterricht erfahren haben können, den die Sportpädagogik für erstrebenswert hält: Einen Unterricht, der Könnensfreude und damit verbundene Selbstwertsteigerung vermittelt, tolerantes Sozialverhalten anstrebt, die gleichberechtigte Anerkennung von Mädchen und Jungen fördert, Körpererfahrung vermittelt oder einen Beitrag zur Gesundheitsförderung und zu körperlichem Wohlbefinden leistet, um nur einige sportpädagogische Zielvorstellungen zu nennen.

Wie anders ließe es sich sonst erklären, daß es kaum Proteste der Eltern gibt, wenn die Zahl der wöchentlichen Sportstunden gekürzt wird oder bei krankheitsbedingtem Ausfall von Lehrern oder generellem Lehrermangel an einer Schule zuerst der Sportunterricht ausfällt. Eine generelle Ablehnung des Sports kann es ja wohl nicht sein, denn der expandiert ja nach wie vor. Diese Tatsache und das nachgebende Verhalten von Bildungspolitikern und Kultusbürokratie, die ja zumindest die gesundheitsfördernde und damit volkswirtschaftliche Bedeutung des Sports in den Schulen nicht leugnen, sogar Aktionsprogramme zur Gesundheitsförderung entwickeln und Bewegung, Spiel und Sport in ihren Richtlinien für eine ganzheitliche Erziehung für unabdingbar halten, hat mich nach den Ursachen dieser Zurückhaltung fragen lassen.

Wenn es einen Sportunterricht gäbe, wie er in pädagogischen Theorien beschrieben wird, wenn Schüler, die jetzt erwachsen sind, ihn so positiv erfahren hätten, wie er nach Ansicht von Sportpädagogen sein kann, müßte es doch eine Lobby geben, die stark genug sein müßte, die Kürzung von Sportunterricht auch bei rückläufigen Haushaltsmitteln zu verhindern.

Da das offensichtlich nicht der Fall ist, muß es Hemmnisse geben, die die

Umsetzung von Theorie in Praxis behindern. Mit einigen dieser Hemmnisse möchte ich mich im folgenden beschäftigen. Es handelt sich um strukturelle und personelle Mängel in der Sportlehrerausbildung sowie um schulische Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports. Das, was ich vortrage, ist im Sinne empirischer Forschung nicht abgesichert, es beansprucht lediglich Plausibilität.

Strukturelle und personelle Mängel in der Sportlehrerausbildung

Der für die Umsetzung pädagogischer Theorien in der Praxis bedeutsamste Faktor ist der Lehrer. Über seine Qualifikation entscheidet vor allem die Ausbildung, die er an Universitäten und Hochschulen erfährt. SCHERLER (1995, 65) stellt deshalb zu Recht fest, daß Sportwissenschaft auf das engste mit dem Schulsport verbunden ist und daß auch die Sportwissenschaft Verantwortung zu tragen hat, wenn der Schulsport versagt.

Wenn das so ist, muß geprüft werden, ob die Sportlehrerausbildung die Studierenden hinreichend qualifiziert, theoretisches Wissen und praktisches unterrichtliches Handeln zu verknüpfen. Aus meiner Sicht sind Zweifel angebracht. Sie basieren auf der gängigen Praxis der Sportlehrerausbildung.

In der Regel gliedert sie sich in Veranstaltungen zu sportwissenschaftlichen Teildisziplinen, zu den Sportarten und in schulpraktische Veranstaltungen. Im Bewußtsein vieler Lehrender stellt diese Gliederung gleichzeitig eine Hierarchie dar. Veranstaltungen zu den sportwissenschaftlichen Teilgebieten sind die Domäne der Professoren. Die Ausbildung in den Sportarten und die Durchführung der schulpraktischen Veranstaltungen wird den Wissenschaftlichen Mitarbeitern überlassen. Theorie und Praxis werden damit bereits in der Ausbildung getrennt. Die Integration von Theorie und Praxis wird den Studierenden zugemutet. Sie sollen am Ende ihres Studiums sportfachlich, sportwissenschaftlich, sportpädagogisch und sportpolitisch qualifiziert sein (DSB 1975). Es handelt sich dabei um Qualifikationen, die bei ihren Ausbildnern nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Deshalb haben Professoren für Sportpädagogik, denen die sportfachliche Handlungskompetenz fehlt, Mühe, ihre Theorien an praktischen Beispielen exemplarisch zu konkretisieren und trauen sich die Durchführung sportpraktischer Veranstaltungen nicht zu. Bei Veranstaltungen in den Sportarten fehlt bei Anbietern, deren sportwissenschaftlicher Schwerpunkt nicht die Sportpädagogik ist, die Kenntnis

pädagogischer Theorien. Entsprechend, pädagogisch gesehen, theorielos werden die Veranstaltungen durchgeführt. Wen kann es da verwundern, wenn sich die Ausbildung darin erschöpft, zu lehren, wie man das Lernen und Üben genormter Bewegungsabläufe optimiert oder die physischen Leistungsgrundlagen verbessern kann.

Professoren wie Mitarbeiter haben bei schulpraktischen Veranstaltungen ihre Schwierigkeiten, den Wert und die Auswirkungen pädagogischer Theorien für die Unterrichtspraxis zu verdeutlichen, wenn sich ihre unterrichtliche Erfahrung auf die Referendarzeit beschränkt oder, wenn sie Sportunterricht lediglich aus der Schülerperspektive kennen.

Wenn diese Überlegungen, die sich auf eine 28jährige Erfahrung als Hochschullehrer an unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten stützen, richtig sind, dann ist der Diskurs zwischen KURZ und SCHERLER (1992) über den Status der Sportpädagogik im Kanon der sportwissenschaftlichen Disziplinen kein akademisches Planspiel, sondern gewinnt eine zentrale Bedeutung für die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie.

Die von KURZ geforderte dialogfähige Sportpädagogik als integrativer Kern der Sportwissenschaft bietet die Chance, einerseits Beiträge anderer sportwissenschaftlicher Disziplinen, soweit sie pädagogisch relevant sind, in ihre Theoriesysteme zu integrieren, andererseits diese anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen mit Fragen zu konfrontieren, die sich in pädagogischem Interesse stellen und sie zu pädagogischem Nachdenken anzuregen. Beides wird ohne den Bezug auf die komplexe Praxis der Sportarten und Sportbereiche sowie die des Schulsports nicht möglich sein.

Für eine Sportlehrerausbildung, die die Praxiswirksamkeit verbessern will, ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer praxisnahen Theorievermittlung und einer Praxis, in der pädagogische Theorie erkennbar wird. Deshalb braucht jeder Sportpädagoge, der Sportlehrer ausbilden will, neben theoretischen Kenntnissen eingehende Erfahrungen in mindestens einem Sportbereich und im Sportunterricht.

Der Zusammenhang zwischen Sportlehrerausbildung und der Gestaltung von Sportunterricht läßt sich am Beispiel der überalterten Sportlehrerschaft gut dokumentieren. In der letzten Ausgabe seiner „Einführung in die Sportdidaktik" (1988) stellt GRÖSSING drei Typen von Unterrichtskonzepten vor, die für die Unterrichtsplanung aus sportdidaktischer Sicht Relevanz haben. Er unterscheidet zwischen dem Sportartenkonzept, dem offenen Bewegungskonzept und dem Körpererfahrungskonzept. Die beiden letztgenannten sind

zwischen 1975 und 1980 entwickelt und erst mit einer zeitlichen Verzögerung von einigen Jahren in der Sportlehrerausbildung berücksichtigt worden. Das Gros der Sportlehrer, die heute in den Schulen der alten Bundesländer in Deutschland unterrichten, in Nordrhein-Westfalen sind es mehr als 60% (GARSKE/HOLTZ 1989), hatte zu dieser Zeit schon das Studium abgeschlossen. Sie haben in ihrer Ausbildung weder Anleitungen zur Gestaltung eines Sportunterrichtes unter dem Aspekt der Körpererfahrung noch Beispiele eines offenen Bewegungskonzeptes kennengelernt.

Die wenigen, die sich in Fortbildungsveranstaltungen über die für sie neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung informieren wollten, waren keineswegs nur begeistert. Ich erinnere mich noch sehr gut an das Kopfschütteln und die z.T. empörten Fragen von Kolleginnen und Kollegen, was das denn mit Sport zu tun habe, als wir im Rahmen der Fortbildung des Deutschen Sportlehrerverbandes Nordrhein-Westfalen Angebote zu dieser Thematik gemacht haben. Ist es da verwunderlich, daß der überwiegende Teil der älteren Kolleginnen und Kollegen sich bei der Gestaltung des Unterrichts am Sportartenkonzept orientiert, daß sportpädagogische Theorien, die sich nach dem Ende ihres Studiums entwickelt haben, aufgrund eines einseitigen Sportverständnisses oder gar aus Unkenntnis über die sportpädagogische Entwicklung in der Praxis keine Berücksichtigung finden, daß Sport für sie Wettkampfsport bedeutet, weil ihnen andere Sinnrichtungen sportlichen Handelns nicht bekannt sind?

Schulische Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports

Neben den Mängeln in der Sportlehrerausbildung behindert die Institution Schule und die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorie. Schon F. L. Jahn hat sich dagegen gewehrt, daß Turnen zum Unterrichtsfach in der Schule wird. Sein Argument war, daß durch die Verschulung der Sinn des Turnens verloren ginge. Wir alle wissen, daß er mit seiner Befürchtung Recht gehabt hat und das von Spieß deformierte Jahnsche Turnen zum Gliederpuppenturnen verkam, weil es für die Schule passend gemacht worden war. Der zentrale pädagogische Sinn Jahnschen Turnens, gemeinschaftsfördernd zu wirken, ging durch die Verschulung verloren.

Wenn man sich den Zielkatalog sportpädagogischer Theorien ansieht, der

unter dem Richtziel, Schüler für lebenslanges Sporttreiben zu motivieren oder zur Handlungsfähigkeit im Sport zu führen, Gesundheitserziehung, Soziales Lernen, Koedukation, Körpererfahrung und Leistungssteigerung anstrebt und mit dem Inhaltskanon der Lehrpläne sowie den schulischen Rahmenbedingungen in Bezug setzt, dann stellt sich die Frage, ob die Ziele im Rahmen der Institution Schule überhaupt realisierbar sind.

Wie soll man jemand denn motivieren, den man zwei oder drei Mal wöchentlich zwingt, sich sportlich zu bewegen, den man mit sportmotorischen Fertigkeiten konfrontiert, deren Erlernen ihm aufgrund seiner konstitutionellen Voraussetzungen Schwierigkeiten bereitet oder ihn immer wieder scheitern läßt und dessen Versagen für alle Mitschüler immer wieder offenbar wird?

Worin liegt der pädagogische und subjektive Sinn, Leistungssteigerungen in Sportarten anzustreben, für die Schüler aufgrund ihrer Konstitution nicht geeignet sind? Welchen Sinn macht es wohl für Schüler und wie motivierend muß es auf sie wirken, wenn sie als Pykniker oder akzelerierte Pubertierende an Geräten genormte Bewegungen turnen müssen oder als Leptosome vor Kälte zitternd auch dann noch im Sportunterricht schwimmen müssen, wenn sie sich längst freigeschwommen haben? Worin liegt der Sinn, wenn Kleinwüchsige, die für das Geräteturnen beste Voraussetzungen mitbringen, mit durchschnittlich großen oder übergroßen Schülern Volleyball, Basketball oder Handball spielen müssen und dabei feststellen, daß das Spiel beständig an ihnen vorbeiläuft und sie zu Mitläufern degradiert werden?

Das, so sagt die sportpädagogische Theorie, sind die Situationen für Soziales Lernen. Wie soll der Lehrer in diesen und anderen Fällen, in denen er Soziales Lernen zum Ziel seines Unterrichts macht, Schülern aber begreiflich machen, daß der Sport in der Schule sich an anderen Zielen orientiert als der Sport, den sie selbst im Verein als Wettkampfsport betreiben und/oder der, den das Fernsehen fast täglich zeigt: Einen Sport, in dem es ausschließlich darum geht zu gewinnen, bei dem der ausgewechselt oder erst gar nicht eingesetzt wird, der den Gewinn gefährdet?

Wie soll er den koedukativen Sportunterricht begründen, wenn es außerhalb der Schule im organisierten Sport mit Ausnahme einiger Rückschlagspiele keine Sportart gibt, in der Mädchen und Jungen, Frauen und Männer gemeinsam Sport treiben? Daß Frauen heute nun auch Fußball spielen, Boxen und leichtathletische Disziplinen wie Dreisprung oder Stabhochsprung, die bisher den Männern vorbehalten waren, betreiben, kann ja wohl nicht das Ziel eines koedukativen Sportunterrichts sein. Die an ihn geknüpften pädagogi-

schen Erwartungen haben sich ja ohnehin nicht erfüllt. Auch nach mehr als 20 Jahren koedukativen Sportunterrichts hat sich die Welt des organisierten Sports nicht verändert. Das gilt sowohl für den praktischen Sportbetrieb wie für diejenigen, die ihn als Funktionäre vertreten. 40% beträgt der Anteil der Frauen in den Sportvereinen Deutschlands (FAZ), aber nur 20% aller Funktionen in den Präsidien und anderen entsprechenden Gremien sind mit Frauen besetzt.

Was für den koedukativen Sportunterricht gilt, gilt in gleicher Weise für einen Unterricht, der sich an Sinnrichtungen orientiert, die nicht wettkampfsorientiert sind. Untersuchungen, die ich in den Jahren 1986 und 1990 durchgeführt habe (GARSKE/HOLTZ 1986, 1990), haben gezeigt, daß es in Sportvereinen für Kinder und Jugendliche kaum ein Angebot gibt, das sich nicht am Sinnprinzip „Wetteifern" orientiert.

Selbst wenn es all die Probleme, die hier nur skizziert werden konnten, nicht gäbe, wäre allein aufgrund der Sportstättensituation an den meisten Schulen ein Sportunterricht, wie ihn sportpädagogische Theorien für sinnvoll halten nicht möglich. Eine Befragung von 755 Sportlehrern über Bedingungen und Probleme beim Schwimmunterricht ergab 1990, daß 65% die Schwimmstätte mit anderen teilen mußten (GARSKE/HOLTZ/WINDHÖVEL 1990). Bei einer anderen Befragung (GARSKE/HOLTZ 1986) zeigte sich, daß für den Sport vieler Schulen, insbesondere den der Grundschulen, als Sportstätte nur der Schulhof oder das Schulgelände zur Verfügung stehen. Was das für die Qualität des Sportunterrichts bedeutet, bedarf wohl keines Kommentars.

Wenn man über die Institution Schule als Hemmnis für die Praxiswirksamkeit pädagogischer Theorien nachdenkt, darf man die Notwendigkeit der Zensurengebung nicht ausklammern. Über Sinn und Unsinn der Notengebung ist viel geschrieben worden. Ich möchte mir deshalb ersparen, näher darauf einzugehen. Nur eine Bemerkung scheint mir erforderlich: Hinsichtlich der Zielsetzungen sportpädagogischer Theorien für den Sportunterricht schafft sie mehr Probleme als sie löst.

Als ich an dieser Stelle meiner Überlegungen angelangt war, war ich erschrocken. Denn auch ich habe viele Vorstellungen der Sportpädagogik in der Ausbildung meiner Studenten vertreten ohne die für jede Unterrichtsplanung selbstverständlichen Rahmenbedingungen hinreichend zu berücksichtigen und die Umsetzungsproblematik weitgehend ausgeklammert.

Heute würde ich mich angesichts der schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anders verhalten. Ich würde zunächst der Empfehlung von JOCH und BRETTSCHNEIDER nach mehr Bescheidenheit in der Formulierung

von pädagogischen Unterrichtszielen folgen. GRÖSSING hat in seinem Buch „Bewegungskultur und Bewegungserziehung" (1993) die kindliche Lebenswelt gründlich analysiert, die Bedeutung der Bewegung in der individuellen Entwicklung differenziert erörtert und stichhaltig begründet, daß ein vielfältiges sinn- und formenreiches Bewegungshandeln Inhalt der menschlichen Bewegungskultur ist und dementsprechend auch Ziel der Bewegungserziehung sein müsse. Diese Bewegungserziehung klammert sportliches Bewegungshandeln nicht aus, verweigert ihm aber seine bisher dominante Stellung.

Für mich bedeutet das, daß die Bewegungserziehung in der Schule, die wir heute noch Sportunterricht nennen, sich in den ersten sechs Schuljahren ganz bescheiden auf eine allgemeine motorische Grundausbildung und die Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit beschränken sollte. Wer die konditionellen, koordinativen und motorischen Defizite einerseits und die bei „Vereinskindern" feststellbare einseitige sportmotorische Spezialisierung (GARSKE, 1992) sowie das z.T. katastrophale Sozialverhalten schon bei Grundschulkindern andererseits kennt, kann ermessen, daß das schon bei optimalen Übungsstätten eine gewaltige Aufgabe darstellt. Dafür wären, insbesondere wenn man den gesundheitserzieherischen Aspekt besonders berücksichtigt, wöchentlich drei Stunden erforderlich.

Vom siebten Schuljahr reichen nach meiner Ansicht auch zwei Wochenstunden, wenn man intentionale und organisatorische Veränderungen vornimmt. Intentional sollte die Sporterziehung dominieren. Unter motivationalen Aspekten müßte den Schülern auf der Inhaltsebene für einen alternativ verbindlichen Unterricht ein differenziertes Angebot gemacht werden, aus dem sie die Sportart wählen können, die ihnen sinnvoll erscheint. Eine Reihe von Umsetzproblemen sportpädagogischer Zielsetzungen, die ich oben beschrieben habe, könnten damit reduziert oder gar vermieden werden. Organisatorisch könnte der Unterricht klassenübergreifend, bei größeren Schulen ggf. sogar nach Leistung gestaffelt und, wo es sich anbietet, in Kooperation mit Sportvereinen durchgeführt werden. Sport als Abiturfach, das anderen Bedingungen unterliegt, bleibt bei diesen Überlegungen ausgeklammert.

Um derartige Überlegungen durchzusetzen, bedarf es eines sportpolitischen Engagements von Sportpädagogen in Hochschulen und Schulen. Lehrpläne müßten geändert werden. Ohne das sportpolitische Engagement von Lehrern und Hochschullehrern in den Parteien und den entsprechenden Gremien in den Kultusbehörden wird das nicht möglich sein. Erich WENIGERS Lehrplantheorie, nach der Lehrpläne das Ergebnis des Kampfes der gesellschaftlichen

Mächte sind (BLANKERTZ, 1970, 117) hat heute ebensowenig Gültigkeit wie Saul. B. ROBINSOHNS Theorie, die durch einen rationalen Prozeß einen Konsens der gesellschaftlichen Gruppen herbeiführen möchte (BLANKERTZ, 1979, 166). Heute bestimmen die, die die politische Macht haben. Sie muß man beeinflussen, auf regionaler wie auf lokaler Ebene.

Solange die sportpädagogische Theorie die Bedingungen der Praxis nicht mitreflektiert und solange das sportpolitische Engagement fehlt, das pädagogisch Wünschenswerte und Machbare auch gegen Widerstände in der Politik, Administration und vor Ort in der eigenen Hochschule und Schule durchzusetzen, wird sich die Praxiswirksamkeit sportpädagogischer Theorien in Grenzen halten.

Literatur

BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970[3]

BRETTSCHNEIDER, W.D.: Stellungnahme zu Jochs Beitrag. In: „Sportunterricht" 1995, Heft 2

DEUTSCHER SPORTBUND (Hg.): Sportlehrerausbildung. Frankfurt 1975

FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG: 16.10.96

GARSKE, U.: Motorische Grundausbildung im außerunterrichtlichen Sport - eine lohnende Sache? In: „Sportunterricht" 1992, Heft 9

GARSKE/HOLTZ/WINDHÖVEL: Bedingungen und Probleme beim Schwimmunterricht im Schulsport. In: „Sportunterricht" 1990, Heft 11

GARSKE/HOLTZ: Katastrophaler Sportlehrermangel vorprogrammiert. In: „Sportunterricht" 1989, Heft 6

GARSKE/HOLTZ: Das Sportvereinswesen in Plettenberg und Werdohl. In: Sparkasse Plettenberg (Hg.), Geschäftsbericht 1986

GARSKE/HOLTZ: Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. In: „Sportunterricht" 1985, Heft 9

GRÖSSING, St.: Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf 1993

GRÖSSING, St.: Einführung in die Sportdidaktik. Wiesbaden 1988[5]

JOCH, W.: Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. In: „Sportunterricht" 1995, Heft 22

KURZ, D.: Sportpädagogik als Teildisziplin oder Kern der Sportwissenschaft. In: „Sportwissenschaft" 1992, Heft 2

MEINBERG, E.: Hauptprobleme der Sportpädagogik. Darmstadt 1984

SCHERLER, K.: Kann nicht sein, was nicht sein darf. In: „Sportunterricht" 1995, Heft 2

SCHERLER, K.: Sportpädagogik - eine Disziplin der Sportwissenschaft. In: „Sportwissenschaft" 1992, Heft 2