

Beiträge

Dietrich KURZ

SPORTPÄDAGOGIK UND SPORTDIDAKTIK

oder: Von der Schwierigkeit, wissenschaftliche Arbeitsbereiche abzugrenzen

Daß Sportpädagogik und Sportdidaktik Teilgebiete der Sportwissenschaft sind, erfährt ein zukünftiger Sportlehrer heute in den ersten Semestern seines Studiums. In der Bibliothek seines Ausbildungsinstituts findet er aus neuester Zeit neben einer "Einführung in die Sportpädagogik" (MEUSEL 1976) eine "Einführung in die Sportdidaktik" (GRÖSSING 1975); vielleicht ist ihm das Schwerpunktheft "Sportdidaktik" der Zeitschrift "Sportwissenschaft" zur Lektüre empfohlen worden; und sicher weiß er auch, daß es seit diesem Jahr zwei Fachorgane gibt, die das Wort "Sportpädagogik" im Titel tragen.

Spätestens in der Mitte seines Studiums weiß ein Sportstudent in der Regel auch, daß er diese beiden Worte keineswegs als austauschbar betrachten darf, sondern im Gegenteil ihre Unterscheidung im Hinblick auf seinen späteren Beruf als besonders bedeutsam (bedeutsamer etwa als die von Sportmedizin und Trainingslehre oder von Sensomotorik und Sensumotorik) anzusehen hat. Zwar untersuche auch die Sportpädagogik den Sport unter der Perspektive, welchen Beitrag er im Rahmen von Entwicklung und Erziehung leisten kann - der Berufsperspektive des Lehrers also -, die Sportdidaktik jedoch lege in besonderer Weise den Schwerpunkt auf Fragen, denen ein Sportlehrer, der seinen Beruf verantwortungsvoll ausüben will, nicht ausweichen darf.

Welche Fragen das sind und wie sie gegen sportpädagogische Fragen abgegrenzt werden können, scheint dabei auf den ersten Blick nur im Rahmen sogenannter didaktischer Modelle beantwortbar zu sein. Daß man (seit BLANKERTZ 1969) drei solcher Modelle zu unterscheiden hat, denen man mit einigen Bedenken ein viertes hinzufügen darf und wie jedes dieser Modelle den Aufgabenbereich der Didaktik abgrenzt, gehört ebenfalls zum unverzichtbaren Wissensstand eines Sportstudenten (1).

Nur ist es ihm nicht erlaubt, daraus etwa den Schluß zu ziehen, daß die Sportdidaktik in ihrem Aufgabenfeld gar nicht abzugren-

zen sei, daß es vielmehr so viele Abgrenzungen wie didaktische Modelle gebe. Denn zusammen mit der Unterscheidung der didaktischen Modelle lernt er (ebenfalls seit BLANKERTZ 1969), daß die umfassende Lösung didaktischer Fragen nicht von einem dieser Modelle, sondern allenfalls von einem noch zu entwickelnden integrierenden Ansatz zu erwarten sei.

Daraus kann sich nun wiederum leicht der Eindruck ergeben, die besonderen Probleme einer Sportdidaktik lägen darin, die Anwendbarkeit der allgemeindidaktischen Modelle auf den Sport zu prüfen und zumindest aus fachspezifischer Perspektive auf ihre Integration hinzuarbeiten. Doch kann man erwarten, daß Sportdidaktik lediglich in einer Verlängerung der Allgemeinen Didaktik auf Fragen des Sports besteht? Ist es nicht auch möglich, daß die besondere Struktur des Sports eigene Lösungsansätze erfordert? Die Allgemeine Didaktik selbst bestimmt ihr Verhältnis zu den Fachdidaktiken in dieser Weise als das eines Wechselbezugs; und diese Aussage wird auch für die Sportdidaktik zustimmend zitiert (vgl. z. B. BERNETT 1975, 149 f.). Dann jedoch wird es unumgänglich, die Fragen, denen sich eine Sportdidaktik zuwenden und mit denen sie auf allgemeindidaktische Ansätze zugehen will, wenigstens vorläufig abzugrenzen.

In diesem - zugestandenermaßen verwirrenden - Zusammenhang sollen die folgenden Überlegungen einige Hinweise geben. Ein Grundgedanke ist dabei, daß die Art, in der wissenschaftliche Disziplinen gegeneinander abgegrenzt werden, häufig schon wichtige Vorentscheidungen darüber enthält, ob und auf welche Weise Probleme in den Blick geraten werden. Die Abgrenzung von Sportpädagogik und Sportdidaktik ist keine nur terminologische Frage, die man so, aber auch anders beantworten kann. Jede Wissenschaft ist vielmehr auf die Abgrenzung von Arbeitsgebieten angewiesen - und zwar nicht nur, weil Studieninhalte und Prüfungsgebiete nach ihnen benannt, Bibliotheken nach ihnen geordnet und Stellen nach ihnen ausgeschrieben werden, sondern auch, weil erst die Eingrenzung der je besonderen Perspektive von Forschung und Lehre die sinnvolle Zusammenarbeit mit anderen möglich macht.

Der Beitrag ist so aufgebaut, daß zunächst drei Abgrenzungen beschrieben und diskutiert werden, die in der Sportwissenschaft nebeneinander, aber auch vermischt vorkommen. Sie alle haben - trotz ihrer Unterschiede - einen berechtigten Kern und können sich auf Aussagen der Allgemeinen Didaktik berufen. Keine von ihnen ist jedoch ohne weiteres zu übernehmen. Am Schluß wird eine neue, pragmatische Abgrenzung vorgeschlagen, die zwar Aspekte der bisher vertretenen aufnimmt, aber doch zu einer Verlagerung der Schwerpunkte von Forschung und Lehre führen würde.

1 Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Es gehört zu den traditionellen Vorstellungen von den Fachdidaktiken, daß ihre Aufgabe in einem doppelten Spannungsverhältnis zwischen der Allgemeinen Didaktik einerseits und den jeweiligen Fachwissenschaften andererseits zu bestimmen ist (z. B. KOCHAN 1972). Diese Vorstellung ist für Fächer wie Mathematik oder Geo-

graphie leicht nachzuvollziehen: Die Fachdidaktik gibt an, in welcher Auswahl, Akzentuierung und Darbietungsform die Begriffssysteme und Ergebnisse der Fachwissenschaft an diejenigen weiterzugeben sind, die in sie eingeführt werden sollen.

Diese Vorstellung verbindet sich plausibel mit der Auffassung, Fachwissenschaften hätten eine vorwiegend beschreibende (deskriptive) Struktur, während der Wert der Fachdidaktiken in ihren (praeskriptiven) Handlungsanleitungen für die Praxis liegt. Die Geographie z. B. beschreibt die Oberflächengestalt der Erde und ihre Zusammenhänge mit Besiedelung und Wirtschaftsstruktur; die Didaktik der Geographie gibt an, was für bestimmte Adressatengruppen, die in diese Zusammenhänge eingeführt werden sollen, aus dem Bestand geographischer Begriffe und Fakten auszuwählen und wie es zu vermitteln ist. Fachdidaktik ist die Lehre von der Vermittlung der Arbeitsverfahren und Ergebnisse einer Fachwissenschaft.

Die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik besteht nun nicht etwa darin, diese Handlungsanweisungen für alle Fächer inhaltlich zusammenzufassen. Sie kann vielmehr lediglich allgemeine Hinweise geben, wie man zu solchen Handlungsanleitungen kommen kann. Sie schlägt den Fachdidaktiken Begriffe und Argumentationsmuster vor und illustriert an Beispielen, wie man mit ihnen arbeiten kann.

Nun zeigt sich jedoch, daß nicht die Didaktiken aller Fächer in dieser Weise zu bestimmen sind. So geht es im Sport - wo immer er vorkommt: vom Verein über die Schule bis zur Sportpause am Arbeitsplatz - ja nicht in erster Linie um die Vermittlung von Erkenntnissen der Sportwissenschaft, sondern um die Anleitung zu sportlicher Aktivität. Lediglich für didaktische Überlegungen zum Unterricht in "Sport-Theorie", z. B. im Leistungsfach Sport, gilt die Analogie zur Didaktik der Mathematik oder Geographie. Für den größten Teil dessen, was das Fach Sport leisten soll, kann Sportwissenschaft zwar Hilfen geben, ist aber selbst nicht Inhalt des Faches. Sportdidaktik ist also nicht die Lehre von der Vermittlung der Sportwissenschaft, sondern allenfalls die Lehre von der Vermittlung von Sport unter Berücksichtigung sportwissenschaftlicher Ergebnisse.

Dennoch werden die Aufgaben der Sportdidaktik gelegentlich analog zu denen anderer Fachdidaktiken beschrieben. So heißt es z. B. in einem Kommissionsentwurf, der die Funktion der Didaktik-Lehrstühle an der Deutschen Sporthochschule Köln bestimmen soll: Die Sportdidaktik "hat zu überprüfen, inwieweit die Erkenntnisse der ... Sportwissenschaften auf die Lehre im Bereich des Sports zu übertragen sind" (HAGEDORN 1974, 137). Die Sportdidaktik hat "eine Art Vermittlungsfunktion" (ebd.) zwischen den Sportwissenschaften und der Lehrpraxis; sie erscheint als "Nahtstelle zur Praxis" (GRÖSSING 1975, 14) oder als "Umschlagplatz zur pädagogischen Praxis" (BERNETT 1975, 147).

Nun ist diese Bestimmung sicher zu einem guten Teil berechtigt. Die Bedeutung der Sportdidaktik wie jeder Fachdidaktik wird sich darin erweisen müssen, ob sie der Praxis helfen kann. Sicher ist auch zutreffend, daß sie diese Funktion nicht aus sich heraus

wahrnehmen kann, sondern daß sie dazu die Ergebnisse anderer sportwissenschaftlicher Disziplinen aufnehmen muß. Problematisch und unter den Fächern, die eine Fachdidaktik zu begründen versuchen, ohne Beispiel ist jedoch, daß unter den sportwissenschaftlichen Disziplinen, deren Ergebnisse die Sportdidaktik an die Praxis weiterzugeben habe, auch die Sportpädagogik aufgeführt wird. Dann stellt sich das Verhältnis von Sportpädagogik und Sportdidaktik z. B. so dar:

"Die Sportpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin hat in der Sportdidaktik die Nahtstelle zur Praxis des Schulsports. Die mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenen Erkenntnisse über das Erziehungsfeld Sport im Bereich der Schule werden von der Didaktik in Handlungsanweisungen für den Sportlehrer umgesetzt" (GRÖSSING 1975, 14).

In Analogie zur Begründung anderer Fachdidaktiken rückt also hier die Sportpädagogik an die Stelle der Fachwissenschaft. Ihre Aufgabe soll entsprechend vorwiegend deskriptiv ("wissenschaftlich") sein, während sich die Sportdidaktik um praeskriptive Sätze ("Handlungsanweisungen") zu bemühen hat.

Die damit vorgeschlagene Funktionsabgrenzung ist jedoch bislang innerhalb der Sportwissenschaft nirgends realisiert worden. Sie ist weiterhin - obwohl sie zunächst von der Analogie mit anderen Fachdidaktiken ausgeht - außerhalb des Sports ohne Parallele. Das gilt einmal auf der allgemeinen Ebene: Es hat zwar in der Geschichte der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft immer wieder Ansätze gegeben, in ihr einen deskriptiven und einen präskriptiven Teil zu unterscheiden; diese Versuche sind jedoch wissenschaftstheoretisch unhaltbar und praktisch nicht konsequent zu Ende zu bringen (2). Die Pädagogik kann nur als ganze Theorie einer Praxis und für eine Praxis sein; eine rein deskriptive Pädagogik ist auch in Teilen kaum denkbar und noch weniger wünschenswert.

Andererseits ist aber auch die verbreitete Vorstellung, daß es wissenschaftliche Disziplinen geben müsse, die der Praxis der Erziehung unmittelbar Handlungsanweisungen bereitstellen, und daß zu ihnen die Sportdidaktik gehören müsse, wohl etwas zu einfach. Die konkrete Praxis ist immer komplexer und komplizierter, als es auch die differenzierteste didaktische oder pädagogische Theorie erfassen kann. Gerade beim Versuch einer unmittelbaren Zusammenarbeit von Sportwissenschaftlern und Sportpraktikern - etwa in der Schule, aber auch im Hochleistungstraining - zeigt sich, daß diese Zusammenarbeit nur gelingen kann, wenn beide Seiten die jeweils besondere Kompetenz der anderen anerkennen: daß die eine vielleicht manchmal mehr weiß, die andere aber meistens mehr kann.

Der Beitrag einer Theorie für die Praxis des Sports kann daher in keinem Fall darin bestehen, daß sie ihr die Entscheidungen abnimmt oder vorschreibt. Wissenschaftliche Theorie - und das gilt zumindest für pädagogische Theorie allgemein - kann für die Praxis sehr verschiedenartige Bedeutungen haben. Sie kann dem Praktiker z. B. seine Praxis durchsichtiger machen; sie kann ihm Entscheidungskriterien und Handlungsalternativen vor Augen führen;

sie kann ihm ein Bewußtsein für die hohe oder geringe Bedeutung seiner Praxis vermitteln; oder sie kann auch versuchen, die Praxis vor Theorien zu schützen, die ihren Fortbestand gefährden könnten (3).

Auf diesen vielfältigen Nutzen der Theorie für die Praxis ist jedoch nicht nur die Didaktik (oder die Sportdidaktik) zu verpflichten, sondern auch die Sportpädagogik und vermutlich sogar die Sportwissenschaft insgesamt. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß sich Sportpädagogik und Sportdidaktik nach dem Kriterium ihrer Relevanz für die Praxis im Einzelfall graduell unterscheiden können - für eine definitorische Abgrenzung dieser Arbeitsgebiete ist das Kriterium jedoch ungeeignet.

Diese Aussage bestätigt sich bei einem vergleichenden Blick auf die Fachdidaktik anderer Fächer - allerdings mit einem überraschenden zusätzlichen Befund. Eine Unterscheidung einer Fachpädagogik von einer Fachdidaktik nach dem Kriterium der Praxisrelevanz hat nirgends eine Parallele. Darüber hinaus ist es jedoch in der Mehrheit der Fächer überhaupt nicht üblich, pädagogische und didaktische Fragestellungen zu unterscheiden. Viele Fächer kennen nur die Vorstellung einer fachspezifischen Didaktik. Das scheint insbesondere in solchen Fächern der Fall zu sein, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, deren praktische Bedeutung, ja Notwendigkeit kaum umstritten ist: So gibt es eine Didaktik, aber keine Pädagogik der Mathematik, der Physik, des Deutschunterrichts usw. Fächer dagegen, die sich auf diesen unmittelbar einsichtigen Nutzen nicht berufen können, deren Stellung in Schule und Gesellschaft daher umstritten ist und nur durch umständlichere Überlegungen begründet werden kann, sprechen eher von einer fachspezifischen Pädagogik: Religionspädagogik, Musikpädagogik, Kunstpädagogik usw. (4).

Dieser Befund ist zumindest in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: 1. Der einhelligen Überzeugung, Sportpädagogik und Sportdidaktik müßten voneinander abgehoben werden, scheint eine Eigentümlichkeit des Sports zugrunde zu liegen, die die meisten anderen Wissenschaften oder Handlungsbereiche, die in der Schule als Fächer erscheinen, nicht teilen. 2. Für die Abgrenzung von Sportpädagogik und Sportdidaktik kann die Analogie anderer Fächer daher wenig Hilfe bieten; man ist eher auf die allgemeinen Versuche zur Abgrenzung von Pädagogik und Didaktik verwiesen.

Die damit angezeigte Richtung verfolgen die weiteren Überlegungen.

2 *Erziehung und Lehre*

Geht man auf den griechischen Ursprung der Begriffe "Pädagogik" und "Didaktik" zurück, so ergibt sich folgende Unterscheidung: Pädagogik hat es mit allen Maßnahmen der Erziehung von Kindern zu tun; Didaktik bezieht sich auf Fragen der Vermittlung durch Lehren bei allen Altersstufen. Diese Abgrenzung verbindet also zwei Abgrenzungskriterien miteinander. Das Problemfeld der Pädagogik wäre nach dem ersten Kriterium weiter als das der Didak-

tik, insofern es auch andere Dimensionen der Beeinflussung als nur das Lehren einzuschließen hätte; es wäre nach dem zweiten Kriterium jedoch enger, insofern es nur die Erziehung von Kindern umfaßt.

Beide Abgrenzungskriterien wirken in Sprachgebrauch und Definitionsversuchen bis in die gegenwärtige Diskussion fort. Zur Tradition der Pädagogik gehört es, ihr Untersuchungsfeld, die Erziehung, als die Einwirkung der Älteren auf die jüngere Generation zu bestimmen (vgl. z. B. SCHLEIERMACHER 1826, BERNFELD 1925). Als Erziehung wird dabei etwa die Summe aller der Maßnahmen begriffen, die die Gesamtentwicklung des "Zöglings" bis zu dem Punkt fördern, an dem er "mündig" ist, d. h., die Verantwortung für seine weitere Entwicklung selbst übernehmen kann.

Der Begriff "Lehren" drückt dagegen eine eher sektorielle Beeinflussung aus, namentlich die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, mit der nicht beansprucht sein muß, die Persönlichkeit des Belehrteten, insbesondere seine Einstellungen und Werthaltungen, nachhaltig zu berühren. Wer erzogen wird, steht daher in einem personal bedeutsameren Abhängigkeitsverhältnis gegenüber seinem Erzieher als der Belehrtete gegenüber seinem Lehrmeister.

Damit hängt es zusammen, daß im Grunde niemand wünscht, erzogen zu werden, während es durchaus sein kann, daß man etwas lernen möchte. Ein Verhältnis der Erziehung kann daher nur unter der Bedingung längerfristig aufrechterhalten werden, daß der Erziehende mit Macht gegenüber dem Zögling ausgestattet ist (KOB 1976, 38-56; ULICH 1976, 99-154). Es scheint somit auch natürlich, daß wir den Begriff der Erziehung bevorzugt auf Kinder und Jugendliche anwenden, während der Begriff des Lehrens ohne Bedenken auf Menschen aller Altersstufen bezogen werden kann.

Die Tradition, die Forschungsfelder von Didaktik und Pädagogik durch die Begriffe Lehren und Erziehen gegeneinander abzugrenzen, wirkt bis in die jüngste Gegenwart fort. Der entsprechende Didaktik-Begriff, der üblicherweise durch den Zusatz "im weitesten Sinn" von anderen abgehoben wird, reicht auch in die Sportwissenschaft hinein. Am deutlichsten wirkt er bei SCHMITZ nach, der seine Auffassung über das Verhältnis von Sportpädagogik und Sportdidaktik mehrfach ausführlich beschrieben hat (bes. SCHMITZ 1973, 1975).

Für SCHMITZ ist die Didaktik ein Teilgebiet der Pädagogik, das sich durch die Begriffe Lehren und Lernen eingrenzen läßt: die "Wissenschaft vom Lehren und Lernen" (vgl. 1975, 278; 1973, 253 f.). Diese Eingrenzung entspricht nach SCHMITZ sowohl dem "ursprünglichen Wortsinn" (1973, 254) als auch dem "Allgemeinbegriff" der Didaktik, der die besonderen Didaktik-Begriffe der verschiedenen vorliegenden Ansätze umschließt (1975, 276-278).

Sportdidaktik müßte demnach also die Wissenschaft vom Lehren und Lernen im Sport sein. Schon diese Formel, die sich bei SCHMITZ allerdings nicht findet, erfordert jedoch einige Präzisierungen. So ergibt sich kein überschaubares Arbeitsgebiet, wenn Lehr- und

Lernprozesse aller Art Gegenstand der Didaktik sein sollen. Die Formel ist daher auch nur so zu verstehen, daß Didaktik einerseits Lehren und andererseits Lernen als Folge von Lehren - und nicht etwa auch jedes spontane, unangeleitete, selbständige Lernen - thematisiert. Entsprechend läßt auch SCHMITZ in seinem dem Lernen gewidmeten Band III seiner "Studien zur Didaktik" erkennen, daß es hier nicht um eine allgemeine Lerntheorie für den Bereich des Sports gehen kann, sondern nur um die besondere Perspektive dessen, der sportbezogenes Lernen durch Lehren auslösen möchte.

Nun ist es jedoch eine Besonderheit der Lernprozesse im Sport, daß in ihrem Zentrum Erwerb und Verfeinerung großmotorischer Handlungsmuster stehen, deren Realisierung nicht nur von der Entwicklung entsprechender Handlungspläne abhängt, sondern auch von "Leistungsgrundlagen" oder "Grundeigenschaften" wie Ausdauer und Kraft. Die Veränderung dieser Eigenschaften wiederum unterliegt Gesetzmäßigkeiten, die es nicht erlauben, auf sie die Begriffe Lehren und Lernen anzuwenden. In der sportmedizinischen Literatur wird hier von "Training" gesprochen (vgl. z. B. HOLLMANN/HETTINGER 1976, bes. 109-119).

Es wäre nun zwar möglich, den Arbeitsbereich der Sportdidaktik analytisch nur auf die Prozesse des Lehrens und Lernens zu beschränken, für die Praxis des Sports wären jedoch die dann möglichen Aussagen nur von begrenztem Wert, da die Eigenart dessen, was wir üblicherweise (und ungenau) als motorisches Lernen im Sport bezeichnen, gerade in der Verschränkung von Lern- und Trainingsprozessen liegt. Tatsächlich ist etwa bei SCHMITZ zu beobachten, daß die von ihm beschriebenen "Momente" des Lernens im Sport nur z. T. aus Lerngesetzen erklärbar sind; das "Moment der Dosierung" (1970, 64-66) ist ein typisch trainingstheoretischer Gesichtspunkt, der auf Lernen nicht angewendet werden kann.

Selbst die Definition einer Sportdidaktik nach dem Typ einer "Didaktik im weitesten Sinn" erweist sich also in dieser Hinsicht als zu eng: Prozesse des "Trainings", d. h., der morphologischen und funktionellen Anpassung als Folge überschwelliger Belastungen dürfen aus dem Aussagenbereich einer Sportdidaktik nicht ausgeschlossen werden.

Darüber hinaus ist jedoch der Arbeitsbereich der Sportpädagogik in den vorliegenden Konzepten weder ausdrücklich noch implizit auf Kinder und Jugendliche beschränkt worden. Im Gegenteil ist eher die Tendenz zu verfolgen, Sportdidaktik auf Jüngere zu beschränken, Sportpädagogik jedoch, besonders im Rahmen freizeitpädagogischer und gesundheitlicher Überlegungen auch auf Erwachsene und ältere Menschen auszudehnen. Erst auf diese Weise wird es ja auch möglich, Sportdidaktik als Teilgebiet der Sportpädagogik zu bezeichnen - eine Auffassung, der bisher noch nie widersprochen wurde, obwohl sie sich mit der Etymologie des Wortes "Pädagogik" nicht in Einklang bringen läßt

Gewichtiger ist jedoch eine andere Abweichung. Die Fachdidaktik der Leibeserziehung bzw. des Sports, die ihre Konturen ja erst in den 60er Jahren unter dem Einfluß der damals aktuellen bil-

dungstheoretischen Konzepte gewonnen hat, hält bis heute für eines ihrer Zentralthemen, die Bedeutung sportbezogenen Lernens und Trainierens für die Erziehung zu beschreiben. Entsprechend gibt es keine Definition der Sportdidaktik, die das Aufgabenfeld dieser Disziplin nur durch die Begriffe "Lehren" und "Lernen" umschreibt. Alle fügen - ohne sich dafür auf eine anerkannte Definition der Allgemeinen Didaktik berufen zu können - sinngemäß oder ausdrücklich das Bestimmungsmerkmal "Erziehen" hinzu.

Durch diese Erweiterung der Definition heben sich jedoch die Unterschiede zwischen Sportdidaktik und Sportpädagogik auf. Wenn - wo immer Sport gelehrt wird - diese Lehre sich auch durch ihren Beitrag für Entwicklung, Erziehung und Persönlichkeit rechtfertigt, können Sportdidaktik und Sportpädagogik nicht, wie es die Etymologie nahelegen scheint, durch die Begriffe Lehren und Erziehen unterschieden werden. SCHMITZ führt zwar trotzdem in einem anschaulichen Schema die Sportdidaktik als ein Teilgebiet der Sportpädagogik unter anderen auf (1973, 274); bei genauerer Betrachtung liegt jedoch keines der anderen Teilgebiete auf der gleichen systematischen Ebene wie die Sportdidaktik.

3 Sport und Sportunterricht

Es hat sich gezeigt, daß ein Ausgang vom Begriff der Didaktik "im weitesten Sinn" die Unterschiede zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik verschwinden läßt. So erklären sich Versuche, das Aufgabenfeld der Sportdidaktik enger zu begrenzen. Eine Möglichkeit dazu bietet sich in dem, was in der Allgemeinen Didaktik als "Didaktik im weiteren Sinn" bekannt ist. Mit ausdrücklicher Berufung auf diesen Didaktik-Begriff schlägt z. B. MEUSEL vor, die "Abgrenzung der Sportdidaktik gegen das Aufgabenfeld der Sportpädagogik" durch das "Kriterium des Unterrichts" vorzunehmen (MEUSEL 1976, 27).

Wenn er dabei jedoch Unterricht als eine "Sonderform des Lehrens" begreift (174), muß er - wie schon SCHMITZ - den Begriff des Lehrens unter der Hand um das erweitern, was in einem strengerem Begriffsverständnis "Erziehen" ausmacht. So kommt er zu folgender Definition:

"Sportdidaktik ist somit als jene Disziplin der Sportpädagogik zu verstehen, die sich mit der Erforschung des Zusammenhangs von Lehren, Lernen und Erziehen im Bereich des Sportunterrichts befaßt" (MEUSEL 1976, 27).

Immerhin entsteht auf diese Weise eine Abgrenzung der Sportdidaktik als Disziplin innerhalb der Sportpädagogik. Man darf dann nur nicht Unterricht als eine Sonderform der Lehre in einem präzisen Sinn ansehen; Unterricht muß vielmehr als eine Form der Vermittlung begriffen werden, die durchaus auch andere Dimensionen als die des Belehrens enthalten kann und sich vor allem durch äußere Merkmale wie Planmäßigkeit, Regelmäßigkeit, Rollendifferenzierung zwischen Lehrern und Schülern sowie meistens auch Professionalisierung der Lehrerrolle und Institutionalisierung

der Rahmenbedingungen herausheben läßt.

Am konsequentesten hat diese Position MEUSEL (1976) vertreten. Bestimmt man jedoch in der beschriebenen Weise Unterricht vorwiegend durch formale äußere Merkmale, so ist die Konsequenz unabweisbar, daß es Sportunterricht in sehr unterschiedlichen Bereichen gibt. MEUSEL kommt daher (im Anschluß an RÖHRS) zu der Auslegung, Sportdidaktik habe Sportunterricht nicht nur in der allgemeinbildenden Schule, sondern auch "im Vorschul-, Berufsschul-, Hochschul- und Volkshochschulsport, in Vereinen und Verbänden" zum Gegenstand.

Was bleibt dann jedoch - so ist zu fragen - als eigenes Untersuchungsfeld der Sportpädagogik? Die Antwort kann nur lauten: alle Formen der Vermittlung von Sport, die nicht Unterricht sind, d. h. nicht langfristig organisiert, nicht professionell angeleitet, nicht auf Wiederholung angelegt, vielleicht nicht einmal geplant sind. Theoretisch ist eine solche Abgrenzung denkbar, und niemand wird bestreiten können, daß es vielfältige solcher nicht-unterrichtlicher Darbietungsformen von Sport gibt - auch in den Institutionen, die wie die Schule vorwiegend auf Unterricht angelegt sind.

Es fragt sich jedoch, ob das formale Kriterium der Vermittlung in unterrichtlicher Form so gewichtig ist, daß nach ihm die Abgrenzung einer wissenschaftlichen Disziplin vorgenommen werden sollte. Tatsächlich gibt es bisher keine nennenswerten Ansätze, im Rahmen einer Sportdidaktik ausdrücklich Unterricht in anderen Instanzen als der Schule zu behandeln. Es scheint kaum möglich, den Sport unter so unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen, wie sie Schule, Hochschule, Volkshochschule, Verein darstellen, allein unter dem Gesichtspunkt zusammenzufassen, daß es in ihnen allen auch Unterricht gibt. Weder die Allgemeine Didaktik noch die Mehrzahl anderer Fachdidaktiken gibt für eine solche Abgrenzung des Aufgabenbereichs Anhaltspunkte: Alle haben sich vielmehr im Blick auf Fächer, die außerhalb der Schule nicht annähernd so verbreitet sind wie der Sport, mehr oder weniger ausdrücklich auf den Schulunterricht beschränkt.

Entsprechend schlägt nun GRÖSSING vor, als Gegenstand der Sportdidaktik "Sportunterricht als geplantes ... Lehr- und Lernfeld der Schule" anzusehen (1975, 32). Seine eigene Durchführung dieses Programms zeigt jedoch, daß es - schränkt man Sportdidaktik in dieser Weise auf die Schule ein - nicht sinnvoll ist, sie innerhalb dieser Institution nur auf Sportunterricht zu beziehen. So behandelt GRÖSSING auch verschiedene Formen des Sports in der Schule wie freiwillige Fördergruppen, Wandertage, Wettkämpfe und Sportfeste (bes. 233-255), was sich als inhaltlich sinnvoll erweist, nach seiner eigenen Definition über den Gegenstandsbereich der Sportdidaktik aber hinausgeht.

4 *Sportdidaktik als Berufswissenschaft*

Die bisher beschriebenen Überlegungen haben die Schwierigkeiten aller bisherigen Versuche deutlich werden lassen, Sportdidaktik

und Sportpädagogik definitiv scharf voneinander abzugrenzen. Die folgenden Überlegungen geben daher diesen Anspruch auf und sind lediglich darauf gerichtet, eine pragmatisch sinnvolle Arbeitsteilung vorzuschlagen. Ihre Grundannahme ist, daß allen bisherigen Versuchen, das Aufgabenfeld der Sportdidaktik zu bestimmen, implizit schon eine Vorentscheidung zugrundelag: die Vorentscheidung nämlich, daß - wie immer man Sportdidaktik faßt - sie etwas sein müsse, was für diejenigen, die heute an Sportinstituten ausgebildet werden, zentraler Ausbildungsinhalt sein muß.

Das besondere Gewicht der Sportdidaktik innerhalb der Sportpädagogik sei also aus ihrer Anwendungsperspektive zu begründen.

Und wenn nun die bisherigen Aufgabenbestimmungen einer Sportdidaktik - obwohl in Anlehnung an Überlegungen gewonnen, die außerhalb der Sportwissenschaft anerkannt sind - dennoch zu keiner sinnvollen Abgrenzung eines Forschungs- und Lehrgebiets führen, so muß das an Besonderheiten des Sports gegenüber den anderen Fächern liegen, für die man sich um eine spezielle Didaktik bemüht. Für den zuletzt genannten Abgrenzungsversuch - Sportdidaktik als Wissenschaft vom Sportunterricht - läßt sich das beispielhaft zeigen. Sie berücksichtigt vor allem zwei Punkte nicht:

1. Die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, Sport zu treiben, wird offenbar nur zu einem kleinen Teil in der Schule ausgebildet. Schon Kindern kann Sport in der Familie begegnen, in ihrer Freundesgruppe, im Verein, in kommerziellen Angeboten und - nicht zuletzt - in den Massenmedien. Und manches davon genügt durchaus den formalen Charakteristika von Unterricht.
2. In der Schule jedoch kommt Sport mehr als andere Fächer nicht nur als Unterricht vor, sondern auch in zahlreichen nicht-unterrichtlichen Formen; und es kann kein Zweifel sein, daß für die Wirksamkeit des Schulsports dieser nicht-unterrichtliche Anteil von erheblicher Bedeutung sein kann.

Wenn Sportdidaktik also - und das scheint ja ausgemacht - zentraler Ausbildungsinhalt für Sportlehrer an Schulen sein soll, dann ist sie als Wissenschaft vom Sportunterricht einerseits zu weit, andererseits aber zu eng bestimmt. Es bietet sich daher an, Sportdidaktik und Sportpädagogik danach voneinander abzugrenzen, unter welchen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihr gemeinsamer Untersuchungsgegenstand Sport abläuft: Sportdidaktik ist dann zunächst einmal jenes Teilgebiet der Sportpädagogik, das zu seinem Gegenstand den Sport in der organisierten Institution Schule erklärt.

Diese Abgrenzung ist in der Allgemeinen Didaktik nicht ohne Vorbild: Schon BERNFELD 1925 hat Didaktik als Berufslehre für Lehrer begründen wollen und dabei gefordert, sie durch eine "Instituetik", die Wissenschaft von den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule, zu ergänzen. Und KLAFKIs Ansicht, Didaktik müsse sich heute als "kritische Theorie der Schule" einordnen (5), geht in die gleiche Richtung. Solche Ansätze beruhen letztlich auf der Einschätzung, daß institutionelle Rahmenbedingungen

Interaktionsprozesse jeder Art entscheidend prägen (dazu auch MOLLENHAUER 1972, 134-167) und daß die Schule das in besonderer Weise tut (vgl. WELLENDORF 1973). Jeder Sportlehrer - und noch mehr jeder Schüler - weiß, daß Sport in der Schule etwas anderes ist als Sport außerhalb der Schule, und zwar nicht so sehr, weil Schüler und Lehrer das so wollen, sondern weil die Schule als Institution das erzwingt.

Auch eine solche Abgrenzung nach institutionellen Rahmenbedingungen erfordert jedoch nochmals eine Präzisierung. Die Tatsache allein, daß irgendein Geschehen unter den Rahmenbedingungen der Schule als Institution und Organisation abläuft, macht es noch nicht zu einem Gegenstand der Sportdidaktik. Wenn es richtig ist, daß jede pädagogische wie jede didaktische Fragestellung letztlich der Praxis zugute kommen soll, dann muß es beantwortbar sein, wem die Sportdidaktik ihre Ergebnisse mitteilen will, damit sie in der Praxis fruchtbar werden können. Eine pragmatische Antwort im Sinne des hier erörterten Abgrenzungsversuchs kann nur lauten: Sportdidaktik richtet sich an Sportlehrer (6).

Die spezifische Aufgabe der Sportdidaktik bestünde also darin, Sportlehrern Entscheidungshilfen für die Gestaltung des Sports unter den besonderen Bedingungen der Schule zu geben. Ihr hohes Gewicht innerhalb der Sportpädagogik begründet sich aus ihrer Anwendungsperspektive: Der Sport in der Schule - immerhin ein Geschehen, das in der Bundesrepublik jede Woche etwa zehn Millionen Schüler erfaßt - ist in unvergleichlich höherem Maß professionalisiert als der Sport außerhalb von ihr, d. h. für die Gestaltung des Schulsports sind Personen verantwortlich, die in der Regel speziell und zeitintensiv für diese Aufgabe ausgebildet wurden und in ihr ihren Beruf zu sehen haben. Diese Ausbildung wiederum bildet die Hauptaufgabe jener Institutionen, an denen sich zugleich entscheidet, wie innerhalb der Sportwissenschaft Lehr- und Forschungsgebiete abzugrenzen sind.

Daneben zeigt sich jedoch in jüngster Zeit immer deutlicher, daß auch die verschiedenen Formen des Sports außerhalb der Schule zunehmend pädagogische Bedeutung bekommen - wenn auch nicht immer derart, daß in ihnen bewußt oder gar professionell gelehrt, unterrichtet oder erzogen würde. Sportliche Aktivität ist auf Wiederholung und eine gewisse Regelmäßigkeit angelegt; Sport bietet sich daher als Kern "sozialer Felder" an, die wegen ihrer relativen Stabilität nachhaltige Wirkungen auf Einstellungen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben können und daher den Charakter von "pädagogischen Feldern" gewinnen (7). Es zeichnet sich damit die Notwendigkeit ab, daß eine Sportpädagogik entsteht, die Sport in allen pädagogischen Feldern - und nicht nur in der Schule - unter der Hinsicht untersucht, welche Bedeutung er unter welchen Umständen für die Entwicklung und Erziehung von Menschen haben kann (vgl. MENZE 1976). Den aktiven Sport in der Familie, in der informellen Gleichaltrigengruppe, in Vereinen und kommerziellen Angeboten, aber auch den Sportkonsum in den Massenmedien unter dieser Fragestellung anzugehen, wäre eine Aufgabe der Sportpädagogik, die erst bei der hier vorgeschlagenen Abgrenzung der Sportdidaktik schärfere Konturen gewinnt.

Nimmt man also diese Abgrenzung der Sportdidaktik innerhalb der Sportpädagogik auf, so ergeben sich damit neue Arbeitsschwerpunkte und Aufgabenverteilungen. Sport in allen pädagogischen Feldern, besonders in den außerschulischen, wäre unter der (pädagogischen) Fragestellung zu untersuchen, was er unter welchen Umständen für die Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen und für die Lebensgestaltung von Erwachsenen bedeuten kann. Die Schule wäre akzentuiert unter der (didaktischen) Perspektive zu betrachten, welchen besonderen Beitrag sie im Unterschied zu den anderen pädagogischen Feldern leisten könnte.

Es könnte sein, daß diese Arbeitsteilung, die davon ausgeht, daß Sport in der Schule nur ein Ausschnitt des pädagogisch wirksamen Sport ist, Lehrer im Schulsport und ihre Ausbilder zu einer bescheideneren Einschätzung des Beitrags zwingen würde, den sie zur Gesamtentwicklung ihrer Schüler leisten können.

5 Sportdidaktik und das Entscheidungsfeld des Sportlehrers

In einer ersten, noch sehr vorläufigen Sicht ließen sich die Fragestellungen einer Sportdidaktik etwa folgendermaßen zusammenfassen: Ihre zentrale Frage ist, welche Ausschnitte, Formen, Erfahrungen des Sports Schülern in der Schule in unterrichtlicher oder nicht-unterrichtlicher Form nahezubringen sind. Diese Frage kann hinreichend nur beantwortet werden, wenn zumindest zu folgenden vier Bereichen Analysen und Daten zur Verfügung stehen:

1. zur Struktur des Sports: welche Handlungsmöglichkeiten und Anforderungen ihn charakterisieren, welche Sinnbezüge, Bewegungsstrukturen, Erfahrungsmöglichkeiten in ihm liegen;
2. zu den sportbezogenen Lern- und Trainingsvoraussetzungen der Schüler, zu ihren Vorerfahrungen und Erwartungen, die sie typischerweise in bestimmten Altersstufen mitbringen, und zu den individuellen Unterschieden, die es da gibt;
3. zu den spezifischen Möglichkeiten, aber auch Einseitigkeiten und Grenzen jener anderen pädagogischen Felder, in denen Schüler neben der Schule Erfahrungen im Sport machen;
4. zu den organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen, die die Schule selbst für den Sport, der in ihr stattfinden soll, bereithält.

Es ist jedoch offensichtlich, daß die Sportdidaktik (oder genauer: der Sportdidaktiker) schon mit diesen Analysen überfordert ist. Im wesentlichen wird sie daher darauf angewiesen sein, hier Arbeitsergebnisse aus anderen Gebieten aufzunehmen: aus der Bewegungs- und Trainingsforschung, der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Allgemeinen Theorie des Sports, der Theorie der Schule - und auch aus der Sportpädagogik.

Die Sportdidaktik wird häufig solche Ergebnisse nur sammeln können; vielleicht kann sie im Einzelfall entsprechende Untersuchungen anregen; in den seltensten Fällen wird sie sie selbst ausführen können. Insofern ist die Sportdidaktik immer abhängig von anderen Gebieten, die auch "härtere" Daten bereitstellen können. Lediglich die systematische Auswertung solcher Daten auf die ihr eigenen Fragestellungen wird ihr niemand abnehmen können.

Was diese eigenen Fragestellungen der Sportdidaktik jedoch sind, muß noch etwas genauer betrachtet werden. Die Diskussion bisheriger Abgrenzungsversuche hatte ja dahin geführt, daß diese Fragestellungen kaum definitiv scharf oder gar endgültig zu fassen sind, sondern eher pragmatisch, d. h. aus der Praxis des Sportlehrers an Schulen gewonnen werden müssen. Das Entscheidungsfeld des Sportlehrers an der Schule ist das eigene Arbeitsgebiet der Sportdidaktik. Welche Entscheidungen Sportlehrer jedoch jeweils zu treffen haben und welche ihnen z. B. durch rechtliche Bestimmungen aller Art und durch andere Entscheidungsträger vorgegeben werden und welche Verbindlichkeit diese Vorgaben haben, kann sich auch in kurzen Zeitabständen verändern. So würde es bei einer solchen Konzeption der Sportdidaktik zu einer ihrer vordringlichsten und stets neu zu lösenden Aufgaben gehören, erst einmal zu erfassen, welche Entscheidungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten Sportlehrer in Schulen bezogen auf den Sport der Schüler haben und auf welche unter ihnen aktuelle Schwerpunkte zu setzen wären.

So hat sich z. B. gerade in den letzten zehn Jahren das Entscheidungsfeld des Sportlehrers in der Schule merklich verlagert. Der feste Kanon von Inhalten ist aufgelöst und durch eine Palette von Wahlmöglichkeiten ersetzt worden; die bisher von Lehrplänen gesetzten Richtmarken, was in welchem Alter zu vermitteln sei, sind weitgehend gefallen; und auch die Vorschriften, wann Sport im gemischten Klassenverband und wann in der reinen Jungen- oder Mädchengruppe zu erteilen ist, sind flexibler geworden. Hier sind also neue Spielräume für Sportlehrer und damit neue thematische Schwerpunkte einer Sportdidaktik entstanden.

Zugleich stellen bildungspolitische Entscheidungen die Praxis ständig vor neue, z. T. sehr offene Aufgaben wie etwa die Gestaltung des sechsstündigen Leistungsfachs Sport in der reformierten Oberstufe oder die Auswahl der Inhalte für den nun durch bundeseinheitliche Normen verordneten Unterricht in Sporttheorie oder die Aufgabe, in Schulen, die immer mehr den Nachmittag der Schüler einplanen, auch neben dem Unterricht Freiräume für Sport zu erhalten oder zu schaffen.

Wollte man diese im vordergründigsten Sinn praktische Perspektive einer Sportdidaktik weiter verfolgen, so würde sich zeigen, daß vorliegende Darstellungen dieses Forschungsgebiets solche aktuellen Fragen aus ihrem Aufgabenbereich weitgehend herausdefiniert haben - was zur Konsequenz hatte, daß derzeit die didaktische Reflexion der bildungspolitischen Entscheidung nicht vorausgeht, sondern ihr folgt.

Sportdidaktik am jeweils aktuellen Entscheidungsfeld der Sport-

lehrer in der Schule zu orientieren, darf daher jedoch nicht heißen, sie auf die Fragen zu beschränken, in denen Sportlehrer jeweils besonders unsicher sind und Entscheidungshilfen brauchen. Die Aufgabe der Sportdidaktik ist es auch, Alternativen dort zu zeigen, wo die Praxis ihrer selbst allzu sicher scheint oder sich unter den gegebenen, vermeintlich unabänderlichen oder selbstverständlichen Rahmenbedingungen auf eine Linie festgelegt fühlt. Politische Vorgaben, die das Entscheidungsfeld des Sportlehrers in bedenklicher Weise vorstrukturieren, dürfen in didaktischen Überlegungen nicht einfach hingenommen werden.

Auch dazu wieder nur einige aktuelle Beispiele: Sind wir eigentlich gut beraten, die Auswahl der Inhalte unseres Fachs in der Schule nur unter der Zukunftsperspektive zu treffen, d. h. unter dem Gesichtspunkt, Kinder und Jugendliche auf ihr späteres Erwachsenenendasein mit seinen spezifischen Freizeit- und Gesundheitsproblemen vorzubereiten? Ist es, wenn diese Perspektive einseitig ist, vertretbar, die Inhalte unseres Fachs so fraglos und schon in der Grundschule mit dem in Sportarten eingerichteten Sport gleichzusetzen? Gibt es nicht auch besondere Erfahrungen nicht-sportlicher Bewegungen, nicht-sportlichen Spiels, nicht-sportlicher leiblicher Situationen, die auch andere Schulfächer nicht erschließen, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aber bedeutsam sein können? Und ist es nicht vielleicht auch wieder nur eine selbstgefällige Verallgemeinerung unserer Erwachsenenperspektive, wenn wir nun auch noch meinen, Sport müsse in der Schule nicht nur praktische Erfahrung sein (bei der ja immer auch gedacht werden durfte), sondern auch Gegenstand systematischer, möglichst wissenschaftlicher Theorie?

Neben der Aufgabe der Sportdidaktik, Praxis anzuleiten, gibt es also immer auch die, sie zu verunsichern. Und mindestens deshalb ist es als gewiß anzusehen, daß das ideale Produkt einer Sportdidaktik nicht ein bestimmtes System des Schulsports sein kann, das es durch Forschung abzusichern und in der Lehre zu vertreten gilt. Didaktik wird vielmehr immer ein Gebiet sein, auf dem sehr unterschiedliche Positionen aufeinander treffen. Ob diese Positionen jedoch überhaupt außerhalb von Institutsbibliotheken und Hörsälen Bedeutung bekommen, - und wenn, welche - entscheiden nicht die Didaktiker selbst, sondern die gegenwärtigen und zukünftigen Sportlehrer an den Schulen.

Anmerkungen

- (1) Die Übersichtlichkeit der BLANKERTZschen Systematik läßt leicht vergessen, daß in ihr die didaktische Diskussion grob vereinfacht und z. T. auch verzerrt ist. So verbirgt sich hinter dem Etikett "bildungstheoretische Modelle der Didaktik" eine Vielfalt z. T. sehr unterschiedlicher Ansätze zahlreicher, sich untereinander auch bekämpfender Schulen, während die "lerntheoretische Didaktik" das vergleichsweise einheitliche Konzept einer sehr kleinen Gruppe ist. Daneben gibt es jedoch eine verwirrende Vielzahl von Ansätzen, die keinem der von BLANKERTZ unterschiedenen Modelle zuzuordnen sind und sich in neuerer Zeit dann gern selbst wieder als eigenes Modell ausgeben, wie z. B. die "strukturtheoretische" (PETERSSEN), "systemtheoretische" (KÖNIG/RIEDEL) oder die "kommunikative" (SCHÄFER/SCHALLER) Didaktik.

- (2) Vgl. dazu den letzten großen Versuch in dieser Richtung von BREZINKA (1971) und die Kritik an ihm (zusammenfassend XOCHELLIS 1971).
- (3) Die heute gängigen Pauschalurteile über das Verhältnis pädagogischer Theorie zur Praxis lassen vermuten, daß die lange und gründliche Diskussion dieser Frage in Vergessenheit geraten ist. Vgl. z. B. SCHLEIERMACHER 1826, BERNFELD 1925, DERBOLAV 1971.
- (4) Gelegentlich werden auch Bezeichnungen wie "Didaktik des Religionsunterrichts" oder "Musikdidaktik" gebraucht; es wird jedoch nicht beansprucht, daß diese Fachdidaktiken ein anderes Problemgebiet zu bearbeiten hätten als die entsprechenden Fachpädagogiken. Die Bezeichnung Didaktik wird eher gewählt, um damit auszudrücken, daß ein Anschluß an Argumentationsweise und Begrifflichkeit der Allgemeinen Didaktik gesucht wird.
- (5) KLAPKI in FABER 1973, 191; in diesem Zusammenhang wiedergegeben bei BERNETT 1975, 148.
- (6) In dieser Bestimmung liegt auch eine Möglichkeit, das Verhältnis von Didaktik und Lehrplantheorie zu beschreiben. Dieser Gedanke kann hier nicht weiter verfolgt werden; einige Überlegungen in diese Richtung bei KURZ 1973.
- (7) Zum Begriff des "pädagogischen Feldes" vgl. jetzt KLAPKI 1977, bes. 13 f.

Literatur

- BERNETT, H.: Zur Konstruktion der Sportdidaktik und zu ihrem Stellenwert im Fachstudium. In: Sportwissenschaft 5. Jg. (1975), H. 2, 147-161.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich 1925.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, 1975, 9. Aufl.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- DERBOLAV, J.: Abhandlungen zur allgemeinen Didaktik. In: DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971, 66-123.
- FABER, W. (Hrsg.): Das Problem der Didaktik. München 1973.
- GRÖSSING, S.: Einführung in die Sportdidaktik. Frankfurt 1975.
- HAGEDORN, G.: Sportdidaktik. In: DECKER, V./LÄMMER, M. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft 2. Schorndorf 1974, 135-137.
- HOLLMANN, W./HETTINGER, Th.: Sportmedizin - Arbeits- und Trainingsgrundlagen. Stuttgart/New York 1976.
- KLAPKI, W.: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik 13. Beiheft (1977), 11-37.
- KOB, J.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart usw. 1976.
- KOCHAN, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Fachwissenschaft. Darmstadt 1972.
- KURZ, D.: Sportpädagogik, Sportdidaktik, Theorie des Sportcurriculum. In: JOST, E. (Hrsg.): Sportcurriculum. Entwürfe - Aspekte - Argumente. Schorndorf 1973, 117-125.
- MEUSEL, H.: Einführung in die Sportpädagogik. München 1976.

- MENZE, C.: Die Ziele des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 5. Jg. (1975), H. 3-4, 251-271.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Schleiermacher Pädagogische Schriften (Hrsg.: E. WENIGER), Bd. I. Düsseldorf/München 1957.
- SCHMITZ, J. N.: Fachdidaktik und Curriculumtheorie in der Sportwissenschaft. In: Sportwissenschaft 3. Jg. (1973), H. 3, 251-276.
- SCHMITZ, J. N.: Curriculum, Didaktik und Methodik in ihrem integrativen Bezugsverhältnis. In: Sportwissenschaft 5. Jg. (1975), H. 3/4, 272-285.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim/Basel 1976.
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim/Basel 1973.
- XOCHELLIS, P.: Die Fragestellung der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 25. Jg. (1971), 385-405.