

Soziales Lernen im Sportunterricht

1 Zum Stand der didaktischen Diskussion

1.1 Soziales Lernen in der Schulreformdiskussion

Die Mitte der sechziger Jahre in der Bundesrepublik verstärkte einsetzende Bildungsreformdiskussion¹ regte neben einer Reform der äußeren Strukturen unseres Bildungswesens auch die Veränderung der Ziele und Inhalte schulischen Lernens an. Innerhalb dieser — Ende der sechziger Jahre — als Curriculumreform bezeichneten Richtung wurde außer der Forderung nach Modernisierung der Bildungsinhalte auch die nach einer Neudefinition sozialer Lernziele erhoben: Soziale Erziehung wird nun nicht mehr als Vermittlung eines sozial richtigen, „moralischen“ Verhaltens verstanden, wie dies vor allem für die fünfziger Jahre kennzeichnend ist², sondern vielmehr in Form der Aufbereitung sozialer Erfahrung im Raum der Schule, durch die die Sozialisation in der Kleinfamilie um wesentliche personelle und interaktionale Dimensionen erweitert wird³. Zeugnis von dieser Entwicklung legen die im „Strukturplan für das Bildungswesen“ enthaltenen „Allgemeinen Ziele des Lernens“ sowie die „Allgemeinen Lernziele der Gesamtschule“ (VON HENTIG 1971⁵) ab.

Antrieb dieser bildungsreformerischen und -planerischen Aktivitäten waren einerseits wirtschaftliche Bedingungen, andererseits gesellschaftspolitische und pädagogische Interessen⁴, die unter den Leitvorstellungen der „Selbstbestimmung und demokratischen Partizipation“ (NIPKOW 1972, 27) standen. Zur Realisierung solcher und ähnlicher erzieherischer Leitideen sollen „Grundmuster des mündigen Verhaltens in der Schule eingeübt und erprobt werden“, und zwar im „tätigen wechselseitigen Verhalten zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern“ (Strukturplan 1970, 37).

Diese Forderungen nach Neuorientierung und Intensivierung sozialer Erziehung blieben zunächst programmatisch, weil Hinweise auf Fächer, Inhalte und Methoden zu ihrer Realisierung fehlten. Zwar hatten verschiedene Fachdidaktiken, wie die für den Sozialkunde-, Deutsch-, Musik-, Kunst- und Sportunterricht, schon immer

¹ Diesen Einsatz markieren vor allem PICHT (1964) und DAHRENDORF (1965).

² Ein Vertreter dieser früheren Vorstellung ist OETINGER (1953).

³ Vgl. zu diesen Reformvorstellungen besonders BROCHER 1967 a, VON HENTIG 1969², ROLFF 1969, BECKER 1971, FEND 1971.

⁴ Vgl. zur Auseinandersetzung um diese „antagonistischen“ Interessen in der Bildungsplanung NIPKOW 1972.

für die von ihnen vertretenen Fächer den Anspruch erhoben, sozialerzieherisch zu wirken, doch entsprachen diese Didaktiken in ihren Zielsetzungen und Methoden keinesfalls den neuen Vorstellungen von sozialer Erziehung als Sozialem Lernen, d. h. einem Lernen von Verhaltensweisen in der Interaktion mit anderen. Da auch in diesen Fächern die herkömmlichen Interaktionsformen zwischen Lehrer und Schülern vorherrschten, bestand Soziales Lernen hier wie in anderen Fächern in der Anpassung an die normativen Forderungen der Lehrer- und Schülerrolle, während die geplante, intentional gerichtete soziale Erziehung als kognitives Lernen über moralische Appelle erfolgen sollte oder aber als funktionaler Bildungsprozeß gedacht wurde. Bei der Annahme funktionaler Bildung, die auf der im 19. Jahrhundert — wohl zur Rechtfertigung schulischer Inhalte — entstandenen formalen Bildungstheorie fußt, wird davon ausgegangen, daß bei der Aneignung von Inhalten „Funktionen“, „Wesenszüge“, die im Menschen angelegt sind, ausgebildet werden (vgl. LEHMENSICK 1926).

Für Unterrichtsplanung und Konstruktion hatte die Theorie funktionaler Bildung zweierlei Konsequenzen: 1. Die angestrebten Wesenszüge waren so komplex, daß ihnen weder konkrete unterrichtliche Handlungen zugeordnet werden konnten noch ihre Realisierung nachgeprüft werden konnte. 2. Die Annahme eines „geschlossenen“ Menschenbildes einerseits und eines festen Bestands objektiv lehr- und vermittelbarer Inhalte andererseits, an denen die wünschenswerten Zielsetzungen realisiert werden können, ließen eine spezifische Strukturierung des Unterrichts — unter den intendierten Zielsetzungen — als überflüssig erscheinen.

Im Vergleich zu den skizzierten älteren Vorstellungen von Sozialerziehung bringt der neue Begriff des Sozialen Lernens zwei für die Unterrichtspraxis entscheidende Neuerungen: 1. eine Konkretisierung der intentional-inhaltlichen Seite sozialer Erziehung, indem Soziales Lernen als ein Lernen von „Einstellungen, Werthaltungen, Wahrnehmungsfähigkeiten und Bereitschaften“ (BECKER 1971, 96 ff.), die sich auch als Handlungen in Unterrichtssituationen beschreiben lassen, aufgefaßt wird; 2. Aussagen über die Methode des Lernens, den Lernprozeß, der als „Lernen in einem sozialen Kontext, bei der Interaktion mit anderen Personen verstanden“ wird (FEND 1972⁵, 179).

Dagegen enthält dieser Begriff — anders als der Erziehungsbegriff älterer Prägung — noch keine Wertgesichtspunkte. Die Auseinandersetzung um die Ziele Sozialen Lernens, die Ausdruck des in jeden pädagogischen Prozeß eingehenden Interesses sind, erfuhr entscheidende Anstöße durch die Diskussion der Rollentheorie in der Soziologie und die Rezeption rollentheoretischer Ansätze durch erziehungswissenschaftliche Forschungen. Erste Hinweise dafür, daß die Reform des Sozialen Lernens an den Strukturen der Schule selbst anzusetzen habe, nämlich bei der Neudefinition der Lehrer- und Schülerrolle, gaben Untersuchungen zur Lehrer- und Schülerrolle (LIEBEL/WELLENDORF 1969, BETZEN/NIPKOW 1971, WELLENDORF 1973) sowie die sich aus der interaktionistischen Rollentheorie entwickelnde Interaktionspädagogik (KRAPPMANN 1971, KLEWITZ/NICKEL 1972). In die-

sen theoretischen Ansätzen wurden „Grundqualifikationen des Rollenhandelns“ (KRAPPMANN 1971, 32) bestimmt sowie Aussagen über die Veränderung der Struktur von Lernsituationen gemacht. Die Prinzipien der Interaktionspädagogik wurden vor allem im Bereich der Spielerziehung, insbesondere im Rollenspiel, aber auch im freien oder durch Regeln gebundenen Spiel in Gruppen, in die Praxis umgesetzt (KLEWITZ/NICKEL 1972, DAUBLEBSKY 1973, FLITNER 1973, SHAFTEL/SHAFTEL 1973, COBURN/STAEGE 1974). Da es sich hierbei um „klassische“ Inhalte der Grundschule handelte, regte die Interaktionspädagogik vor allem die Diskussion in der Primarstufe an (HUNDERTMARCK 1971, AUST u. a. 1972, ACKERMANN 1974, HALBFAS u. a. 1974, BRÄUER 1975).

Für die stärker an Sachaufgaben orientierte Sekundarstufe I und II fehlt jedoch die Umsetzung interaktionstheoretischer Erkenntnisse noch weitgehend. Anregungen hierfür können in verstärktem Maße gruppendynamische Forschungsrichtungen geben, deren Methoden bis jetzt vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Hochschule Anwendung finden⁵.

1.2 Sozialerziehung in der Fachdidaktik der Leibeserziehung/des Sportunterrichts

1.2.1 Sozialerziehung in der bildungstheoretischen Didaktik

Die entscheidenden und in der Lehrerbildung bis heute wirksamen didaktischen Impulse hat unser Fach durch die bis Ende der sechziger Jahre anzusetzende bildungstheoretische Richtung der Fachdidaktik erfahren⁶. Die sich daran anschließende curriculumtheoretisch orientierte Fachdidaktik hat bisher nur Ansätze zu einer didaktischen Neubesinnung — vor allem auf der Ebene der Ziele — geliefert. Die Absicht der bildungstheoretischen Didaktik war es, nach einer an verschiedenen bildungstheoretischen Modellen orientierten didaktischen Analyse der Inhalte der Leibesübungen — und das waren die verschiedenen in die Lehrpläne aufgenommenen Bewegungsdisziplinen wie Turnen, Schwimmen usw. — auf ihre bildenden Gehalte den bildenden und erzieherischen Gehalt von Leibesübungen zu begründen. Da sich der bildende Gehalt der Inhalte in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen „Übungsweisen“ (PASCHEN 1972⁴) wie Gestalten, Spielen, Kämpfen (BERNETT 1965), die allen sportlichen Inhalten in unterschiedlichem Maße eigen sind, aktualisiere, wird angenommen, daß der Vollzug dieser Übungsweisen oder die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen zur Realisierung wünschenswerter Erziehungsziele führt. Für den hier darzustellenden Bereich der Sozialerziehung sind folgende Zielsetzungen charakteristisch: Selbständigkeit und Selbstwertgefühl; Freiwilligkeit; Leistungsbereitschaft, Wetteifer, Ehrgeiz; Mut und starker Wille;

⁵ Vgl. BROCHER 1967 b, PRIOR 1970, VOPEL 1972. — Neuerdings für den Anwendungsbereich Schule: FRITZ 1975.

⁶ Ihre Hauptvertreter sind: HANEUBUTH 1961³, PASCHEN 1961 (1972⁴), MESTER 1964², BERNETT 1965, GRUPE 1965, 1969, SCHMITZ 1966 (1972³), 1967 (1970²), STÖCKER 1970, HECKER/TREBELS 1970. Vgl. BERNETT 1971.

Durchhaltevermögen; Selbstbeherrschung; Disziplin; Einsicht in Normen und Akzeptierung von Normen; Fähigkeit zur Partnerschaft; Gemeinschaftsgefühl; Verantwortungsbewußtsein; Hilfsbereitschaft; Fairneß⁷.

Ihre übergeordnete didaktische Begründung erfährt die Leibeserziehung dadurch, daß die „Übungsweisen“ als „Lebensphänomene“ (SCHMITZ 1970², 36) interpretiert und mit menschlichen Wesenszügen in Verbindung gebracht werden. Damit wurde angenommen, daß die „Übungsweisen“ zur Ausformung dieses Wesens beitragen können.

Durch dieses Verfahren war eine Theorie zur Begründung und Rechtfertigung der bestehenden Leibesübungen (DIETRICH 1972, 65—71) für die Schule entstanden, über die nun allerdings eine begründete Inhaltsauswahl — eine der zentralen Aufgaben bildungstheoretischer Didaktik (WILLMANN 1957⁶, WENIGER 1965⁸, KLAFFKI 1970¹⁹) — nicht mehr möglich war, denn für die Realisierung der intendierten Bildungsziele eignete sich jeder Inhalt, weil jeder die Aktualisierung der „Übungsweisen“ erlaubte⁸.

Der Erziehungsvorgang wurde von einem Großteil der Fachdidaktiker als funktionaler Bildungsprozeß verstanden. Damit war die Fachdidaktik — im Hinblick auf Probleme unterrichtlicher Realisierung — durch die oben beschriebenen Implikationen der formalen Bildungstheorie geprägt, nämlich durch die Orientierung der erzieherischen Leitvorstellungen an einem „geschlossenen“ Menschenbild einerseits und fehlenden Kriterien zur Auswahl der Inhalte sowie zur methodischen Strukturierung des Unterrichts andererseits. Sie verstand sich in erster Linie als Theorie zur Entdeckung und Begründung pädagogischer Gehalte, d. h. allgemeinsten Begründungen und Zielsetzungen für das Fach.

Die funktionale Bildungstheorie wurde von Arbeiten gestützt, die sich weniger fachdidaktisch als vielmehr sportpsychologisch verstanden: So versucht NEUMANN mit testpsychologischen Methoden aufzuzeigen, daß sich das Persönlichkeitsprofil des Sportlers vom Nichtsportler durch „seine ureigene Struktur, die ihren Brennpunkt in seiner hohen Vitalität hat“ (NEUMANN 1957, 198), wesentlich unterscheidet. Dem Sportler werden ein ausgeprägtes Eigenmacht- und Selbstwertgefühl, starkes Selbstvertrauen und im sozialen Bereich eine höhere Kontakt- und Hilfsbereitschaft zugeschrieben. Dieses sehr positive Bild, das NEUMANN von der Sozialisationsfähigkeit des Sports zeichnet, wurde in der Folgezeit durch Untersuchungen in Frage gestellt, die dem Sportler entweder eine durchschnittliche, nicht von der Norm abweichende Persönlichkeit bescheinigen (GABLER 1972, 92) oder aber Sportlern eher als negativ zu bezeichnende Persönlichkeitszüge zuschreiben⁹.

⁷ Vgl. zu diesen Zielvorstellungen: HANEBUTH 1961³, 189; HECKER 1970, 70 f., 79; MESTER 1964², 95, 98, 106; PASCHEN 1972⁴, 65, 73, 81 f., 86; SCHMITZ 1970², 65, 172, 176; STÖCKER 1970, 104, 105. Ein regelrechter „Tugendkanon“ findet sich noch bei HECKER, 1970, 79.

⁸ Auf diesen „Denkzirkel“, der eine begründete Inhaltsauswahl unmöglich macht, hat bereits DIETRICH (1972, 64) hingewiesen.

⁹ Vgl. hierzu die bei GABLER (1972, 36 ff.) angeführten Arbeiten.

Im Bereich der Sportpädagogik wurde jedoch bis in jüngste Zeit die Theorie funktionaler Bildung mit vorwiegend positiv zu wertenden Effekten vertreten (vgl. CZWALINA o. J., BÜHRLE 1971). So versucht BÜHRLE in einer Arbeit (1971, 31) nachzuweisen, „daß das sportliche Feld und die ihm immanenten Bildungsgehalte auf die Heranwachsenden einen empirisch faßbaren sozialerzieherischen Einfluß ausüben“, wobei er von sozialerzieherischen Leitvorstellungen wie Achtung des Mitmenschen, Anpassungsfähigkeit, Gerechtigkeit, Fairneß, Toleranz ausgeht (1971, 22). Da BÜHRLE Sozialerziehung als funktionalen Bildungsprozeß versteht, ist der Gegenstand seiner Untersuchung weniger die Sozialerziehung im Sinne intentional gerichteter Tätigkeit als vielmehr die Sozialisierungseffekte, die BÜHRLE durch Integration in sportliche Handlungsräume bewirkt sieht. Daher ist die spezifische Gestaltung des Sports, die für die Initiierung und Beeinflussung sozialer Lernprozesse notwendige Bedingung ist, weder in analytischem noch in konstruktivem Sinne Inhalt der Arbeit, so daß aus ihr keine unterrichtspraktischen Konsequenzen gezogen werden können.

1.2.2 Zur Kritik der Sozialisationsfähigkeit von Leibesübungen und Sport

Im Gegensatz zu dieser Arbeit, die sich vorbehaltlos für positive Sozialisierungseffekte durch Integration in sportliche Systeme ausspricht, wird die Sozialisierungsfähigkeit von Leibesübungen und Sport durch neuere sozialisierungstheoretische Beiträge wesentlich eingeschränkt (vgl. HAMMERICH 1966, 1971; NEIDHARDT 1974, HEINEMANN 1974).

(1) Der Einfluß der durch Leibesübungen und Sport vermittelten Normen erweist sich gegenüber den bereits vorhandenen oder parallel ablaufenden Sozialisierungsprozessen nicht als dominant. Dies läßt sich aus einer von HAMMERICH (1966) durchgeführten empirischen Untersuchung schließen, die zur Überprüfung der von Sportpädagogen häufig vertretenen These dienen sollte, daß nämlich die Verbesserung der sportlichen Leistungsfähigkeit auch zu einer Statuserhöhung in der Bezugsgruppe beitrage und damit wichtige Integrationsfunktionen erfülle. Die Ergebnisse HAMMERICHS zeigen, daß sich die innere Struktur der Schulklassen in allen Fällen als stabiler erwies als der durch Leistungsforcierung im Sportunterricht hervorgerufene äußere Einfluß. Zu ähnlichen Schlüssen kommt eine neuere Untersuchung im Hinblick auf die soziale Position adipöser Kinder (vgl. BERNDT/REHS 1974). Aus diesen Ergebnissen ist die Konsequenz zu ziehen, daß Einstellungen und Haltungen — z. B. Mitschülern gegenüber — nur über die Erfahrung und Aufarbeitung verschiedenartiger sozialer Prozesse im sportlichen Handeln selbst verändert werden können, nicht aber durch bloße Integration in sportliche Handlungssysteme.

(2) Im Rahmen der funktionalen Bildung wurde die Vorsozialisierung bei der Zuschreibung von Sozialisierungseffekten nicht berücksichtigt: So gilt z. B. die Leistungsorientierung, die einige Sportpädagogen als Ergebnis der Bildungsprozesse

in Leibesübungen und Sport betrachteten, innerhalb der Sozialisationsforschung als Verhaltenssyndrom, das schon vor der Auseinandersetzung mit sportlichen Inhalten sozialisiert ist, so daß über sportliche Systeme allenfalls eine Verstärkung der in Mittelschichtfamilien internalisierten Wertvorstellungen erfolgen kann (vgl. HAMMERICH 1971, 129 f.; GABLER 1972, 52 ff.). Dieses Problem erweist sich für die weitere Forschung als grundlegend, denn „erst wenn dieser Zusammenhang von Vorsozialisation und Sport geprüft ist, kann das Problem diskutiert werden, ob überhaupt und — wenn ja — in welchem Umfang und aufgrund welcher Faktoren bestimmte Sozialisationsinhalte im Sport selbst geprägt oder verstärkt werden können, ob also der Sport als Sozialisationsfeld angesehen werden kann“ (HEINEMANN 1974, 56).

(3) Aussagen darüber, ob sich positive oder negative Sozialisationseffekte einstellen, sind erst nach einer Analyse der bei der Realisierung sportlicher Inhalte geforderten Normen und Werte möglich. Aufgrund eines solchen analytischen Ansatzes stellt NEIDHARDT fest, daß sportliche Kommunikationssysteme z. B. für die Förderung solidarischen Handelns keine sichere strukturelle Basis besitzen (vgl. NEIDHARDT 1974, 30). Das bedeutet, daß die von Sportpädagogen postulierten sozialen Erziehungsziele z. T. gar nicht realisiert werden können, weil sie zu den Strukturen sportlicher Handlungssysteme im Widerspruch stehen. Über solche Strukturanalysen ließe sich auch die von HAMMERICH festgestellte Diachronie zwischen Verhalten und Bewußtsein bei Sportlern in bezug auf Qualifikationen wie Kameradschaft und Partnerschaft erhellen: Wie HAMMERICH feststellte, werden nämlich diese Verhaltensweisen als Qualifikationen sportlichen Handelns von Sportlern zwar häufig genannt, jedoch stellen sie keine handlungsrelevanten Attitüden der Athleten dar (vgl. HAMMERICH 1971, 130) und können deshalb nicht als Sozialisationseffekte bezeichnet werden. Da jedoch die sozialen Strukturen in verschiedenen sportlichen Systemen differieren, weil es *den Sport* nicht gibt, hängt die Erzielung wünschenswerter Sozialisationsergebnisse wie Ich-Stärke, Identität und Solidarität entscheidend von der „Gestaltung des Sports“ (HEINEMANN 1974, 71) ab. Solche strukturellen Voraussetzungen für Sozialisation hat die Fachdidaktik bisher viel zu wenig berücksichtigt; so kann BÜHRLE resümierend feststellen: „Weder die Praxis noch die Veröffentlichungen der Fachdidaktik der Leibeserziehung kennen systematische Erziehungsmaßnahmen, die speziell auf sozialerzieherische Ziele gerichtet sind. Die sozialerzieherischen Gehalte verwirklichen sich im leibeserzieherischen Geschehen quasi nebenher“ (1971, 76).

Unabhängig von dieser von der Sozialisationsforschung vorgebrachten Kritik wurde die Theorie funktionaler Bildungsprozesse innerhalb der Sportpädagogik selbst abgelehnt. Mit der Revision des in der Fachdidaktik vorherrschenden Bildungsideals, dem ein „geschlossenes“ Bild vom Menschen zugrundelag, war die funktionale Bildungstheorie, deren Fundament in der Annahme eines „Wesens“ des Menschen lag, unhaltbar geworden. Durch die von neueren sozialanthropologischen Theorien geprägte Vorstellung vom „Menschsein als unvollendetem Da-

sein“, als einem „Sein in Bewegung“ (GRUPE 1969, 6), mußte der Erziehungs- und Bildungsvorgang neu gefaßt werden; d. h., es handelt sich bei dem Zusammenhang zwischen „sportlichen Normen und Ich nicht um Wirkverhältnisse im Sinne funktionaler Abhängigkeiten, sondern um Vollzugsverhältnisse“ (GRUPE 1969, 140). Damit wird der Erziehungserfolg von der Auseinandersetzung des Individuums mit den Anforderungen des Inhalts abhängig gemacht, und die Inhalte werden zu „Anlässen, an denen Erziehung sich vollziehen kann“ (GRUPE 1965, 73).

Mit dieser nach Intention und Methode neuen Vorstellung waren der fachdidaktischen Forschung folgende Aufgaben gestellt, die allerdings bis heute Desiderate geblieben sind: Wenn die Möglichkeit besteht, daß Erziehungsprozesse, insbesondere auch soziale Lernprozesse, im Sport erfolgen können, dann wird sich die Fachdidaktik, sofern sie ihren Forschungsbereich in der Analyse und Konstruktion von Unterricht sieht¹⁰, in stärkerem Maße als bisher mit der Auswahl von Inhalten, aber auch mit deren Strukturierung und unterrichtlichen Inszenierung beschäftigen müssen.

Im folgenden sollen diejenigen Faktoren, die Unterricht maßgeblich konstituieren, wie Inhalte/Gegenstände, Methoden und Ziele, unter der Perspektive ihrer Interdependenz im Hinblick auf Soziales Lernen betrachtet werden. Die Aussagen der Fachdidaktik werden dabei aufgegriffen und erweitert.

1.2.3 Zur Problematik der Unterrichtsgegenstände und Methoden

Für alle Unterrichtsfächer, in besonderem Maße für den Sportunterricht, gilt, daß es keine Gegenstände gibt, „die direkt an Lernende vermittelt werden können, jeder mögliche ‚Gegenstand‘ ist bereits vermittelt in seiner sozialen Beziehung, ehe er vom Lernenden überhaupt begriffen werden kann“ (ULICH 1974⁴, 21). Somit konstituiert sich der Bildungsinhalt erst „im Handlungs-, Wahrnehmungs- und Verständnishorizont des Schülers“ (FINGERLE 1974, 37). „Diese Vermittlung der objektiven mit den subjektiven Voraussetzungen bei Lehrer und Schüler ist somit nicht nur ein Aspekt der Methode (Artikulation), sondern ist für den Lehr- und Lerngegenstand konstitutiv“ (FINGERLE 1974, 37)¹¹. Damit wird die Strukturierung der Interaktionssituation, durch die der Gegenstand in Szene gesetzt wird, für die Konstituierung und Erreichung von Zielen entscheidend. Die anhand sportlich-spielerischer Inhalte mögliche Vielfalt der Interaktionen wird durch die schultypischen Formen des Lehrens und Lernens eingeengt. Um diese Fülle der Interaktionsmöglichkeiten aufzudecken und für soziale Lernprozesse fruchtbar zu machen, muß die fachdidaktische Forschung zunächst die an einem Inhalt möglichen Interaktionsformen aufzeigen.

¹⁰ Vgl. zu diesem Verständnis von Didaktik die Schriften der „Berliner Schule“, insbesondere HEIMANN 1962 und SCHULZ 1970⁵.

¹¹ Vgl. zu diesem Problem auch BLANKERTZ (1970³, 97 f.), der mit dem Begriff der „methodischen Leitfrage“ denselben Tatbestand faßt.

Die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung hat diese Aufgabe unter dem Ziel der Analyse der Inhalte auf ihre bildenden Gehalte angegangen; mit den ihr zur Verfügung stehenden Theorien war es jedoch nur möglich, so komplexe Aktionsweisen der Leibesübungen wie Spielen, Üben, Kämpfen zu beschreiben.

Um nun zu einer begründeten Inhaltsauswahl und Inhaltsstrukturierung unter sozialerzieherischen Zielsetzungen zu gelangen, müssen diese Kategorien in Form ihrer Handlungen der diesen zugrundeliegenden Erwartungen beschrieben werden. Diese Möglichkeit bieten inzwischen sozialwissenschaftliche Theorien, die erlauben, sportliche Inhalte — in heuristischem Sinne — als Aktionssysteme zu betrachten. Damit können die Gegenstände des Schulfachs Sport als soziale Systeme beschrieben werden, die aus verschiedenen Elementen bestehen, die untereinander in Beziehung treten. Der spezifische Zusammenhang dieser Elemente kann bei der Realisierung des Inhalts, auf Grund sehr verschiedener möglicher Interaktionen, unterschiedliche Ausprägungen erfahren, wobei es wegen typischer Systemelemente immer noch möglich ist, die verschiedenen sportlichen Handlungen unter einem Begriff zu subsumieren: So werden Ballinteraktionen, die z. B. ad hoc in informellen Gruppen ablaufen, wie wettkampfmäßiges Fußballspielen in Klassen als „Fußballspiel“ bezeichnet, obwohl unter diesen verschiedenen Organisationsformen qualitativ unterschiedliche Interaktionen ablaufen.

Aufgrund dieser „Offenheit“ sportlicher Inhalte ist die Schaffung von Lernmöglichkeiten für Soziales Lernen nur realisierbar, wenn die bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt möglichen und nötigen Normen und Rollenvorschriften bekannt sind. Hatte die bildungstheoretisch orientierte Didaktik diese Analyse aufgrund fehlender Theorien nicht leisten können und somit keine Verbindung zwischen Ziel- und Inhaltsebene erreicht, so wurde diese notwendige Strukturanalyse durch neuere, unter dem Einfluß der ersten Rezeption amerikanischer Curriculumforschung stehende und daher nur von der Zielproblematik her argumentierende fachdidaktische Entwürfe gar nicht mehr angegangen. Aus diesem Grunde werden die Inhalte, an denen man Erziehungsziele verfolgen will, ebenso austauschbar wie schon in der bildungstheoretischen Didaktik. So wird in einem didaktischen Beitrag, der mit einem Unterrichtsbeispiel abschließt, unter der Zielsetzung „sozialintegratives Verhalten in Gruppen“ als einer Teilqualifikation von Emanzipation der Inhalt Gymnastik gewählt, wobei die Autoren betonen, daß dem gesetzten Ziel auch beliebige andere Unterrichtsgegenstände zuzuordnen seien, ohne daß sich an der Zielerreichung etwas ändere (ARTUS/MENZEN 1973). Bei der nachfolgenden Beschreibung der Unterrichtsplanung wird deutlich, daß von der Annahme „objektiv“ zu vermittelnder Gegenstände ausgegangen wird: Der Unterrichtsentwurf bleibt abstrakt und erscheint praktisch nicht nachvollziehbar, weil die Grundlage für die Inszenierung von Lernmöglichkeiten für sozialintegratives Verhalten fehlt, nämlich eine Analyse der spezifischen Anforderungen, die gerade dieser Inhalt, im Unterschied zu anderen, an den einzelnen und an die Interaktionsbeziehungen in der Gruppe stellt, z. B. die Fähigkeit zur Präsentation durch Abbau von Bewe-

gungshemmungen, durch Produktion, aber auch durch Akzeptieren von Bewegungs-ideen. So muß auch diesem Beitrag, der auf der Zielebene wesentliche Innovationen gebracht hat, wie auch der bildungstheoretischen Didaktik der Vorwurf der Praxisferne gemacht werden.

Die Konstituierungsproblematik unterrichtlicher Inhalte hat gezeigt, daß Fragen der Unterrichtsmethode und -organisation nicht losgelöst von der Betrachtung der Inhalte behandelt werden können. Gerade den Methodenaspekt hat aber die Fachdidaktik weitgehend vernachlässigt, weil sie sich — aufgrund des Postulats vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik (vgl. KLAFFKI 1970, 86; BERNETT 1965, 98) — als eine Theorie verstand, die keine Aussagen zur methodischen Realisierung der von ihr gesetzten Ziele zu machen habe. Da jedoch die Fachdidaktiker auch kaum Aussagen zur Strukturanalyse von Inhalten machten, somit Unkenntnis über die anhand sportlicher Inhalte ablaufenden sozialen Prozesse bestand, kam die methodische und organisatorische Strukturierung des Unterrichts auch von daher nicht als didaktisches Problem ins Blickfeld. Wie in anderen Schulfächern¹² entwickelte sich auch hier, unabhängig von der didaktischen Forschung, eine breite Methodikliteratur, die, weil sie vor allem von Praktikern für die Praxis verfaßt wurde, Ziele im Bereich motorischer Fertigkeiten realisieren half oder der Verbesserung der konditionellen Verfassung diene.

Die methodische Umsetzung sozialerzieherischer Ziele ist jedoch an die Kenntnis des Ablaufs sozialer Lernprozesse (z. B. Lernen durch Erfahrung und Einsicht; über Identifikation und Imitation) gebunden. Daher kann die in der didaktischen Theorie bestehende Lücke zwischen der Zielebene und der praktischen Realisierung, die im Bereich der sozialen Erziehung trotz neuerer Ansätze (ARTUS/MENZEN 1973; RIGAUER u. a. 1974; DIECKERT 1974) noch immer besteht, nur durch Aufarbeitung der über soziale Lernprozesse vorliegenden Forschung und der daraus entwickelten Methoden zur Initiierung Sozialen Lernens geschlossen werden.

1.2.4 Zur Kritik der Intentionalität sozialer Erziehung in der Fachdidaktik

Auf dem Hintergrund der durch die Bildungsreformdiskussion gewonnenen Erkenntnisse über Soziales Lernen müssen vor allem zwei Punkte der erzieherischen Intentionen der Fachdidaktik revidiert werden:

1. Der von der bildungstheoretischen Didaktik aufgestellte Tugendkanon entspricht einem überkommenen Bildungsideal, das in Verbindung mit einem harmonistischen Gesellschaftsmodell steht, in dem Kategorien des Konflikts und der Auseinandersetzung fehlen.

Ein unpolitisches Verständnis gesellschaftlicher Strukturen wird besonders bei Fachdidaktikern deutlich, die in der Nachfolge von OETINGER (1953) stehen und dessen

¹² GIFFHORN (1972) weist darauf hin, daß die Kluft zwischen postulierten Zielen und unterrichtspraktischer Realisierung in den musisch-technischen Fächern aufgrund des Rechtfertigungszwanges besonders groß zu sein scheint.

Erziehung zur Partnerschaft auf den Sport zu übertragen versuchen (vgl. PASCHEN 1972, 80 f.; MESTER 1964, 75 f.). Diese partnerschaftliche Haltung, die nicht nur in der Schule, sondern im Alltagsleben, im Beruf, in Wirtschaft und Politik vertreten werden soll, ist durch Offenheit zu den anderen hin, Mitverantwortung aller, Spontaneität, Kooperation (PASCHEN 1972, 80) gekennzeichnet, während soziale Grundkategorien unserer Gesellschaft wie Herrschaft, Macht, Interessengegensätze fehlen. Ähnlich harmonistisch ist das Verhältnis zwischen Individuen und gesellschaftlichen Bezugsgruppen bei SCHMITZ: Soziabilität heißt, „daß die Freiheit des einzelnen an den berechtigten Ansprüchen der Gesellschaft seine [!] Grenze zu finden hat und andererseits die zwingenden Erfordernisse der Gesellschaft nur dort vorrangig werden dürfen, wo sie die unantastbare Freiheit des Einzelwesens nicht gefährden oder gar unterdrücken. Nur in diesem ständigen Abstimmungsprozeß ist die Harmonie des individuellen und gesellschaftlichen Lebens gewährleistet“ (1970, 84). Der Grund für diese konservative Tendenz im Zielbereich ist mit darin zu sehen, daß lange Zeit an der bildungstheoretischen Grundlegung der Fachdidaktik festgehalten wurde. Diese Modelle hatten, da in ihre Analyse Kriterien neuere sozialwissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse nicht integriert wurden, für die Erklärung sozialer Prozesse nur geringen Wert¹³.

2. Die Annahme der Fachdidaktik, daß „Tugenden“ über Integration in sportliche Handlungsräume und Internalisierung der beim Vollzug von Leibesübungen geforderten Normen erworben werden, zeigt, daß die Fachdidaktik eine Erziehung zur Anpassung, nicht aber zur Auseinandersetzung und Revision von Normen vertritt.

Ende der sechziger Jahre setzte — im Gefolge der antiautoritären Bewegung, aber auch im Zuge beginnender Curriculumreformdiskussion — eine massive Kritik an den an überholten Bildungsidealen und gesellschaftlichen Leitvorstellungen orientierten Zielen des Sportunterrichts ein (vgl. ADAM 1966; RIGAUER 1969; RETTER 1971; BÖHME u. a. 1971; GADOW 1972). In dieser Zeit beschäftigte sich die Fachdidaktik — unter dem Einfluß des damaligen Standes der Curriculumforschung — vor allem mit der Zielproblematik (vgl. BALLREICH 1971; BRODTMANN 1971; GRÖSSING 1971; HECKER 1971; WILLIMCZIK 1971), wobei verschiedentlich der Versuch gemacht wurde, die in der allgemeinen Bildungsreformdiskussion vorgebrachten Ziele im Bereich des Sozialen Lernens auf den Sportunterricht zu übertragen (vgl. ARTUS/MENZEN 1973; DIECKERT 1974; ENGEL/KÜPPER 1974; RIGAUER u. a. 1974). Solche Ziele, die meist unter der Leitidee „Emanzipation“ stehen, sind z. B. Entwicklung von Kommunikation und Kooperation (DIECKERT 1974, 257) oder von Sprach-, Kritik-, Konflikt-, Kommunikations- und Beobachtungsfähig-

¹³ Diese fehlende Integration sozialwissenschaftlicher Theorien hat ROEDER (1969) als ein Forschungsdefizit der Allgemeinen Pädagogik beschrieben. — Eine solche Integration sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden in die von ihm 1961 entwickelte didaktische Analyse fordert KLAFFKI (vgl. HENDRICKS 1972).

keit (RIGAUER u. a. 1974, 121). Sie bleiben jedoch auf einem ähnlich hohen Abstraktionsgrad wie der von der bildungstheoretischen Didaktik formulierte „Tugendkanon“, weil die zur inhaltsspezifischen Konkretisierung oder zur Zielentdeckung notwendigen Strukturanalysen sportlicher Inhalte fehlen.

1.2.5 Aufgaben fachdidaktischer Forschung

Ausgehend von der Forderung, daß fachdidaktische Forschung „praktisch“ werden müsse, indem sie — über die Zielebene hinaus — Aussagen über alle wesentlichen Unterricht konstituierenden Faktoren mache, so daß die Realisierung von Zielen auf der Ebene des Unterrichts erkennbar und damit für Praktiker vollziehbar wird, lassen sich im Anschluß an die Darstellung des Forschungsstandes zum Problem des Sozialen Lernens folgende noch zu leistende Aufgaben beschreiben:

- (1) Im Bereich der Zielentdeckung und -begründung sind zunächst neue Zielvorstellungen auf dem Hintergrund des gegenwärtigen Diskussionsstandes zum Sozialen Lernen zu suchen.
- (2) Um zu einer Auswahl und Strukturierung der Inhalte des Sportunterrichts unter dem Aspekt des Sozialen Lernens zu gelangen, müssen die Strukturen sportlicher Disziplinen durch Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden offengelegt werden. In dem hier vorliegenden Ansatz soll dies unter Verwendung systemtheoretischer Methoden sowie der interaktionistischen Rollentheorie versucht werden.
- (3) Es müssen Methoden und Organisationsformen für Sportunterricht entwickelt werden, die es erlauben, Lernprozesse im Bereich der Einstellungen und Verhaltensweisen in der Interaktion mit anderen zu inszenieren und zu beeinflussen.

2 Didaktischer Begründungszusammenhang des Sozialen Lernens im Sportunterricht

2.1 Sozialisation und Soziales Lernen

2.1.1 Sozialisationstheoretischer Bezugsrahmen

Die Diskussion von — im weitesten Sinne — sozialisationstheoretischen Fragen im Sport wird durch die Tatsache erschwert, daß der Begriff „Sozialisation“ innerhalb der allgemeinen Sozialisationsforschung keine einheitliche Bestimmung erfahren hat. Je nachdem, ob man Sozialisation aus der Perspektive der Gesellschaft oder des Individuums betrachtet, erzielt man unterschiedliche Aussagen und theoretische Konzeptionen. Den bisher vorliegenden Sozialisationstheorien ist entweder eine Überbetonung des gesellschaftlichen oder des individuellen Aspekts anzulasten, so daß der Prozeß der Sozialisation als wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Gesellschaft nicht genügend erfaßt wird. Mit Hilfe neuer rollentheoretischer Ansätze — die als „Versatzstücke“ einer Sozialisationstheorie zu betrachten sind —

kann jedoch gerade dieses Spannungsverhältnis beschrieben werden, da Rollentheorie am Schnittpunkt von Individuum und Gesellschaft ansetzt.

Eine zentrale Annahme des rollentheoretischen Ansatzes ist, daß stabile Interaktionen die Typisierung von Verhaltenserwartungen nötig machen, damit das Verhalten kalkulierbar wird. Rollentheorie setzt somit in der Erklärung sozialen Handelns auf der Ebene der Erwartungen an. Der Erklärungswert dieses Ansatzes ist deshalb in bezug auf situatives Verhalten, nämlich auf Interaktionssituationen, in denen Erwartungen nicht in exakter Form definiert sind, als gering einzuschätzen¹⁴. Allerdings wird in neueren Rollenkonzepten der Begriff der „Rolle“ nicht mehr als Summe exakt definierter Rollenerwartungen verstanden; vielmehr nimmt man nach der Erweiterung des traditionellen Rollenkonzepts durch die interaktionistische Rollentheorie an, daß Rollennormen nur in relativ diffuser Form ausgebildet sind, die durch die Beteiligten in der Interaktion interpretiert, gestaltet und dadurch erst konkretisiert werden. Somit wird auch Handeln in relativ unstrukturierten Situationen als sozial vermitteltes erklärbar: Rollen sind in diesem neueren Sinne „typische Verhaltensvorzeichen, die unterschiedliche Ausführungsmöglichkeiten offenlassen. Sie können nicht durch genaue, unzweideutige Festlegung der Einzelheiten des Verhaltens formalisiert werden, sondern nur so, daß einige konstante Erwartungen als Rollenkern selektive Standards für die Auswahl brauchbarer Verhaltensweisen festlegen und die Rolle auf diese Weise rational durchkonstruiert wird“ (LUHMANN 1964, 47).

Auf diesem theoretischen Hintergrund kann Sozialisation — zunächst allgemein — als der Prozeß verstanden werden, in dem das Individuum lernt, sozial zu handeln. Er umfaßt sowohl die geplante und organisierte Form der Erziehung als auch die ungeplant ablaufenden Lernprozesse in beliebigen sozialen Handlungssituationen. Sozialisation ist damit als der gesellschaftliche Vermittlungsprozeß zu verstehen, in dem der einzelne Grundqualifikationen menschlichen Handelns, z. B. Wertorientierungen, Normbildungen, kognitive Fähigkeiten, Motivationen, Emotionen, erwirbt, wodurch er für seine spezifische Umwelt sozial handlungsfähig wird. Soziales Handeln heißt hier nicht objektiv richtiges, moralisches Handeln, sondern bezeichnet die Fähigkeit, mit anderen innerhalb von Systemen, Institutionen oder Gruppen, die sich in ihren Strukturen unterscheiden lassen, handeln zu können. Dieses Handeln, das immer auf den anderen bezogen ist (vgl. WEBER 1956, 3), unterliegt bestimmten Regeln, die der einzelne in den ständig wiederkehrenden Interaktionssituationen erlernt. Solche Regeln lassen sich als Verhaltenserwartungen oder -zumutungen (COBURN-STAEGE 1974, 554 f.) fassen, und sie differieren je nach den sozialen Systemen und den darin vorfindbaren Rollen. Daher bedeutet Soziales Lernen zunächst, daß eine Vielzahl von Verhaltenserwartungen gelernt werden muß.

¹⁴ Im Rahmen der traditionellen Rollentheorie werden deshalb vor allem Analysen in Bereichen durchgeführt, in denen Erwartungen klar definiert sind. (Vgl. GROSS/MASON/McEACHERN 1958; GRONAU 1965.)

Dies, nämlich die Integration von Individuen in Gesellschaft, ist die *eine* Seite des Sozialisationsprozesses, und Soziales Lernen wird in diesem Sinne als das „Spielen-Lernen“ von Rollen begriffen. Da soziales Handeln aber nicht nur ein Abbild der Erwartungen darstellt, kann Sozialisation nicht allein als die Integration von Individuen in ein Gefüge von Positionen und Rollen verstanden werden, sondern sie umfaßt immer auch das Lernen der Interpretation und der Gestaltung dieser strukturellen Vorgaben. Somit kann auch Soziales Lernen nicht auf das Erlernen von Verhaltenserwartungen beschränkt werden, sondern muß immer auch als ein Prozeß der Rolleninterpretation und -gestaltung¹⁵ verstanden werden. Ginge man dagegen von einer völligen Entsprechung zwischen Erwartungen und Handeln aus — also davon, wie in der traditionellen Rollentheorie das Rollenhandeln von Individuen als Reflex normativer Erwartungen zu betrachten —, so hieße dies, Rolle als resignative Kategorie (JANOSKA-BENDL 1962) festzuschreiben und damit Gesellschaft als „ärgerliche Tatsache“ (DAHRENDORF 1971, 58) zu beklagen. Die Kritik der traditionellen Rollentheorie hat vor allem an dieser normativen Verwendung des Rollenbegriffs angesetzt, bei der die Handlungen der Individuen nur von den Erwartungen, den normativen Ansprüchen und den entsprechenden Sanktionen her beurteilt werden. Die Dimension der individuellen Rolleninterpretation, die das tatsächliche Verhalten mitbestimmt, wird dabei nicht berücksichtigt. Soziales Verhalten ist damit in konformes und abweichendes Verhalten klassifizierbar. Das Verhältnis des Individuums zu seiner Rolle wird nur unter dem funktionalen Aspekt der Integration in ein vorgegebenes Systemgefüge gesehen¹⁶.

Mit diesen Annahmen wird ignoriert, daß sich Individuen — in Abhängigkeit von der Struktur sozialer Systeme sowie ihrer personalen Biographie — in denselben Rollen sehr verschieden verhalten können und somit über die Möglichkeit der Gestaltung von Rollen verfügen müssen.

2.1.2 Soziales Lernen als Erwerb sozialer Kompetenz

Gerade diese Verschränkung von Übernahme und Gestaltung von Rollen wird in neueren identitätstheoretischen Versuchen als Grundlage von Aufbau und Erhaltung der Identität betrachtet (vgl. GOFFMAN 1967; KRAPPMANN 1972). Identität ist als die Fähigkeit zur „Balance“ im Handeln zwischen den Erwartungen der anderen und den Erfahrungen und Bedürfnissen des Individuums zu verstehen. Das Individuum erreicht in dem Maße Identität, „als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten und im Medium gemeinsamer Sprache darstellen kann“ (KRAPPMANN 1972, 208). Diese „Balance“ zwischen sozialer und personaler Identität (vgl. GOFFMAN 1967; KRAPPMANN 1972, 70 ff.) fordert vom Individuum, „so zu sein

¹⁵ NEIDHARDT (1974, 26) bezeichnet als Sozialisation den Prozeß, in dem Individuen lernen, soziale Rollen „auszuüben“ und zu „gestalten“.

¹⁶ Vgl. zur Kritik der traditionellen Rollentheorie zusammenfassend HABERMAS 1968.

wie alle und so zu sein wie niemand“ (KRAPPMANN 1972, 78). Sozial vorgegebene Rollen sind also immer *eine* Bedingung für Identität, denn „der Weg nach Innen bedarf des Außenhalts“ (PLESSNER 1964, 54), wobei sich das Individuum nie ganz an diese soziale Dimension verlieren darf.

In diesen vermittelnden Akt gehen die Erfahrungen und erworbenen Bedürfnisse des Individuums mit ein. Soziales Handeln setzt somit soziale Kompetenz voraus, nämlich die Fähigkeit zur „Vermittlung zwischen ‚Rollenübernahme‘ (role-taking) und ‚Rollenentwurf‘ (role-making), d. h. zwischen angebotenen vorfindlichen Normen, Werten, Verhaltensmustern und eigenen (subjektiven oder gruppenkollektiven) Bedürfnissen und Vorstellungen zur Situationsbewältigung“ (COBURN-STAEGE 1974, 555). Der Erwerb sozialer Kompetenz ist davon abhängig, ob die sozialen Strukturen diesen balancierenden Akt erlauben oder aber das Handeln rigide festlegen, weil einige die Macht haben, „ihre Definition der Situation und Erfüllung ihrer Erwartungen anderen aufzwingen“ (KRAPPMANN 1972, 81). Folgende Qualifikationen, die zu diesem Balanceakt befähigen, lassen sich auf dem Hintergrund der interaktionistischen Rollentheorie beschreiben:

1. Empathie als die Fähigkeit, sich in die Erwartungen der anderen einzufühlen (TURNER 1956, 316—328; KRAPPMANN 1972, 133);
2. Rollendistanz als die Fähigkeit, Normen, Rollenerwartungen zu interpretieren, modifizieren und negieren (GOFFMAN 1961, 108; DREITZEL 1972, 187—197; KRAPPMANN 1972, 133);
3. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als Fähigkeit, die Ambivalenz von Rollenerwartungen zu ertragen (KRAPPMANN 1972, 150 ff.);
4. kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit, in verschiedenen Rollen über adressatenspezifische Strategien des Sprechens zu verfügen (HABERMAS 1971, 101—142; HABERMAS 1973, 195—231).

Soziales Lernen bezieht sich unter den oben gesetzten sozialisationstheoretischen Prämissen inhaltlich auf den Bereich der Rollenübernahme und -gestaltung, d. h. auf den Bereich der Normen und Erwartungen, der Werthaltungen sowie der Einstellungen. Die prozessuale Seite des Sozialen Lernens impliziert ein Lernen durch Erfahrung in der sozialen Interaktion. Erfahrung¹⁷ wird als Prozeß verstanden, der zu aktivem und systematischem Aufbau von Handlungsplänen führt. Er beinhaltet eine Vergegenwärtigung des Vergangenen und ermöglicht damit eine Interpretation der Gegenwart durch einen Rückblick auf die Vergangenheit. Erfahrung resultiert aus dem Vergleich zwischen erwarteter und vorgefundener Wirklichkeit. Damit ist Erfahrung, die als bewußt strukturierender Vorgang gedacht wird (vgl. BERGER/LUCKMANN 1972, 23 f.), der Lernvorgänge zur Folge haben kann, als zeitlich ausgedehnter Prozeß zu verstehen, der durch Belehrung zwar gelenkt und verkürzt, aber nicht ersetzt werden kann (vgl. SCHERLER 1975, 2).

¹⁷ Die folgenden Ausführungen zum Erfahrungsbegriff beziehen sich auf die Rezeption PIAGETS durch SCHERLER (1975).

Der Prozeß der Erfahrung impliziert also Interpretationsvorgänge, die für die Ausbildung sozialer Kompetenz als der Fähigkeit zum Erkennen und Interpretieren von Verhaltenserwartungen notwendig sind. Damit kann soziale Erfahrung als Grundlage sozialer Lernprozesse betrachtet werden.

Die von der Psychoanalyse sowie aus verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen entwickelten Erkenntnisse über Ablauf und Bedingungen Sozialen Lernens in Verbindung mit dem pädagogischen Interesse am Erwerb sozialer Kompetenz weisen den Sportunterricht als mögliches soziales Erfahrungsfeld aus: Der Sportunterricht bietet, sofern die Struktur seiner Gegenstände als „offen“ aufgefaßt wird und nicht die schultypischen Interaktionsformen des lehrerzentrierten Unterrichts vorherrschen, in weit höherem Maße als andere Schulfächer Gelegenheit zum Lernen über Identifikation und Imitation, über Verstärkung durch die soziale Umwelt sowie über stellvertretende Verstärkung von Modellen (vgl. hierzu die Darstellung sozialer Lernprozesse bei STENDENBACH 1961; BANDURA/WALTERS 1963; FEND 1972). Um diese Lernmöglichkeiten fruchtbar zu machen, gilt es, die sprachliche Aufarbeitung der Erfahrung als einer Voraussetzung für die kognitive Strukturierung des Gelernten, die die Grundlage für ein Lernen durch Einsicht sowie für die Transferierung des Gelernten ist (vgl. FEND 1972), in den — noch immer — weitgehend sprachlos verlaufenden Sportunterricht zu integrieren.

Unter den genannten pädagogischen Interessen sind an das pädagogische Feld des Schulsports folgende die Strukturen betreffenden Forderungen zu stellen:

- (1) Es muß sich um einen Bereich handeln, in dem unter verschiedenen Zielsetzungen (nicht nur unter dem Ziel „Lernen“) Individuen interagieren können.
- (2) Um die Auseinandersetzung mit vielfältigen Erwartungen möglich zu machen, muß eine Reihe von Rollen mit verschiedenen Anforderungen erfahrbar sein.
- (3) Die Rollenerwartungen müssen so flexibel sein, daß der einzelne seine soziale Erfahrung und seine Bedürfnisse mit in den Interaktionsprozeß einbringen kann. Das bedeutet, daß die Struktur der angebotenen Inhalte bis hin zur Neudefinition von Zielgedanken und Regeln veränderbar sein muß.

2.2 *Strukturanalyse sportlicher Inhalte unter der systemorientierten Methode*

Will man Aussagen machen, ob und in welchen Dimensionen soziale Kompetenz über „Sporttreiben“ vermittelt wird, so ist die Aktualisierung der Inhalte zu untersuchen, denn sportliche Inhalte werden erst über ihren Vollzug in sozialen Systemen hinreichend definiert, die unterschiedliche institutionelle Merkmale aufweisen. Davor ist ein sportlicher Inhalt ein „Korpus sinnloser Regeln“. Diese Analyse soll hier unter systemtheoretischer Perspektive erfolgen.

2.2.1 *Systembegriff und systemorientierte Methode*

Ein allgemeines Problem systemtheoretischer Methoden ist, daß der Begriff des Systems in sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Arbeiten unterschiedliche und einander zum Teil widersprechende Definitionen erfahren hat. Versuche, eine all-

gemein gültige Systemdefinition zu finden, haben zu einer solchen Ausweitung des Systembegriffs geführt, daß dieser inhaltsleer und für Analysen sozialer Phänomene nicht mehr zu handhaben war: „Whatever is not chaos, is system, and wherever there is system, there can be knowledge“ (BOULDING 1961, 1). In neueren systemtheoretischen Arbeiten wird deshalb dazu übergegangen, den Begriff „System“ nicht als Bezeichnung für einen Gegenstand aufzufassen, sondern als das Kennzeichen einer besonderen Methode (vgl. JENSEN 1970, 12; HÄNDLE/JENSEN 1974, 17 f.): „Eine systemorientierte Methode liegt vor, sobald ein Gegenstand unter dem Gesichtspunkt seiner inneren Organisation und seiner Verbundenheit mit anderen Gegenständen der Umwelt betrachtet wird“ (JENSEN 1970, 12).

Durch diese Betrachtungsweise soll die Beantwortung zweier Fragen möglich werden: Wie sind die Elemente eines Systems verbunden, und wie funktioniert ein gegebenes System? Für die Anwendung systemorientierter Methoden ist es nötig, von einer Theorie auszugehen, die es erlaubt, Begriffe wie System, Elemente, Beziehungen genauer zu bestimmen. Die hier zugrundeliegende Theorie ist dem Systemfunktionalismus (vgl. BUCKLEY 1968) verpflichtet. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, die Argumente der Vertreter des Systemfunktionalismus, insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Strukturfunktionalismus PARSONSScher Prägung (PARSONS 1951), ausführlich darzustellen; vielmehr sollen hier nur die Grundzüge der Kritik am Strukturfunktionalismus aufgezeigt werden¹⁸: Die zentrale Annahme strukturfunktionalistischer Analysen besteht darin, daß soziale Systeme zur Strukturhaltung tendieren und sich durch das Prinzip von Wirkung und Gegenwirkung im Gleichgewicht befinden.

Im Gegensatz zum Strukturfunktionalismus wird innerhalb systemfunktionaler Ansätze von der Strukturflexibilität sozialer Systeme ausgegangen. Soziale Systeme müssen sich wandeln, um bestehen zu können, d. h., sie müssen zu Adaptationsleistungen fähig sein, so daß Konflikte und Spannungen, die den Bestand des Systems gefährden, gelöst werden können (NEIDHARDT 1975, 11).

Die nachfolgende Analyse sportlicher Inhalte sowie deren didaktische Umsetzung werden von diesen theoretischen Prinzipien des Systemfunktionalismus getragen. Im Hinblick auf unseren Gegenstand, nämlich sportliche Inhalte, ermöglicht es der Zugriff über die systemorientierte Methode, die sozialen Phänomene, die sportliche Inhalte darstellen, aus der Perspektive der sie konstituierenden Elemente, insbesondere der Beziehungen der Elemente untereinander und der Beziehungen der Elemente zum System sowie zur System-Umwelt, zu betrachten (PREWO 1973, 15). So können z. B. strukturelle Zusammenhänge verschiedener Spielelemente aufgezeigt werden, die bestimmte Interaktionsformen begünstigen. Über diese Analyse hinaus soll — abhängig von (pädagogischen) Interessen — ein planmäßiges Arrangement dieser Elemente andere Interaktionsformen ermöglichen. In den Ter-

¹⁸ Aus der Fülle kritischer Literatur zum Strukturfunktionalismus sei verwiesen auf BUCKLEY 1968; LOCKWOOD 1971.

mini der Systemtheorie bestehen diese Systeme aus verschiedenen Elementen, die nach PARSONS in soziale, kulturelle und physische Objekte unterschieden werden können. „Ein soziales Objekt ist ein Akteur, der wiederum jeder gegebene andere Akteur (alter), der Akteur, der selbst als Bezugspunkt genommen wird (ego), oder eine Kollektivität sein kann, die für Zwecke der Orientierungsanalyse als eine Einheit behandelt wird“ (PARSONS 1971, 151 f.). Physische Objekte „sind Mittel und Bedingungen“ (PARSONS 1971, 152) der Aktionen der Akteure. „Kulturelle Objekte sind symbolische Elemente der kulturellen Tradition (...)“ (PARSONS 1971, 152). Mit der Anwendung dieser Begriffe, die PARSONS für die Analyse sozialer Aktionssysteme einführte, auf soziale Systeme, in denen Sport getrieben wird, kann gezeigt werden, daß deren Elemente differieren, nämlich die daran beteiligten Individuen, Ziele, Normen und Regeln, unter denen das Interaktionsgeschehen abläuft, sowie die verwendeten Geräte, Übungsstätten und Orte des Handelns. Daher können — selbst bei Ausübung derselben Sportart — sehr verschiedene soziale Interaktionen ablaufen. Diese jeweilige Kombination der Systemelemente stellt an die Beteiligten Forderungen und befriedigt unterschiedliche Bedürfnisse.

Mit der Verwendung der systemorientierten Methode kann zum einen auf der analytischen Ebene der strukturelle Zusammenhang von Systemelementen sichtbar gemacht werden, der die Erhaltung des Systems garantiert oder in dem die Ursache für Konflikte mitbegründet liegt. Dabei können im Bereich praktisch-pädagogischen Handelns die strukturellen Ursachen von Konflikten analysiert und beseitigt werden. Zum anderen ist bei konstruktiver Wendung dieses Verfahrens, über gezielte Arrangements von Systemelementen, die Schaffung neuer sozialer Erfahrungen möglich, die Lernsituationen für den Erwerb sozialer Kompetenz darstellen. Dieses Verfahren leistet somit über die Neukonstitution der Struktur sportlicher Inhalte auch eine Weiterentwicklung sportlicher Handlungsformen, die außerhalb der unter pädagogischem Interesse stehenden Interaktion im Unterricht in sozialen Systemen wie Familie oder peer-group Anwendung finden können. Dabei ist das Arrangement der Systemelemente immer abhängig von Interessen. Daher muß soziale Kompetenz — über die Fähigkeit zu Rollenspiel und Rollengestaltung hinaus — heißen: Erkennen der Abhängigkeit der Strukturen sportlicher Inhalte von Interessen und Verfügen über die Fähigkeit zur Neukombination der Elemente entsprechend den Bedürfnissen der Systemmitglieder. Diese beiden Qualifikationen sind Voraussetzung für das — auch lehrplanmäßig verankerte — Ziel einer Befähigung zum Sporttreiben in verschiedenen Lebensaltern und wechselnden Bezugsgruppen, das sportliches Handeln in alters-, geschlechts- und leistungshomogenen Gruppen umfaßt und daher verschiedenartige Kombinationen von Elementen nötig macht. Durch die Verwendung der systemorientierten Methode als didaktisches Prinzip können Lernmöglichkeiten für diese beiden Dimensionen sozialer Kompetenz geschaffen werden, denn mit der Veränderung von Systemelementen entstehen auch neue Rollen und Interaktionsstrukturen.

Die systemorientierte Methode kann in Systemen, deren Elemente funktional auf ein Systemziel hin ausgerichtet sind, dessen Erreichung kontrolliert, und in denen Abweichung scharf sanktioniert wird — wie etwa in Systemen des Hochleistungssports —, unter analytischem Interesse, unter konstruktivem aber nur hinsichtlich der Effektivierung der Systemziele angewendet werden. Unter den oben diskutierten Zielsetzungen kann sie in Breitensportgruppen, in informellen Sportgruppen sowie im Schulsport Anwendung finden. Die Systemziele der Schule, nämlich Qualifizierung im kognitiven, im motorischen und im sozialen Bereich, liefern sogar eine regelrechte Legitimation sozialer Lernprozesse im Sportunterricht. Im Unterschied zu Systemen des Hochleistungssports besteht hier eine Chance zur Anwendung der systemorientierten Methode als didaktischen Prinzips darin, daß die Systemelemente der Schule, aufgrund der Diffusität, ja sogar Inkompatibilität der Ziele nicht eindeutig festgelegt werden können, wodurch eine funktionale Organisation der Elemente im Hinblick auf Ziele — etwa im kognitiven oder motorischen Bereich — nur beschränkt möglich ist.

Eine nötige Vorarbeit zur Kombination der Elemente im Schulsport besteht in der Beschreibung dieser Systemelemente in verschiedenen sozialen Systemen. Dies kann dadurch erfolgen, daß man einen sportlichen Inhalt auf die Beziehung seiner Elemente hin untersucht, was am Beispiel des Sportspiels noch dargestellt werden wird. Zunächst sollen jedoch verschiedene Sportarten unter dem Aspekt ihrer möglichen Zieldimensionen (kulturelle Objekte) analysiert werden.

Ein gemeinsames Merkmal vieler Sportarten ist, daß ihre Realisierung „soziales Handeln“ erfordert, in dem Sinne, daß das Handeln der Akteure „seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER 1956, 3). Dies bedingt, daß sportliche Handlungen häufig in Interaktionen mit anderen vollzogen werden. Aber dieser soziale Sinn ist auch bei Individualsportarten zu finden, die eine Vielzahl von Bewegungsformen aufweisen und vor allem unter ästhetischen Kriterien bewertet werden. Bei Disziplinen wie Turnen, Tanz, Gymnastik, aber in gewissem Maße auch beim Schwimmen und Skilauf liegt das Ziel der Aktion im „Endprodukt“, im „Können“, im Beherrschen einer Kunstfertigkeit, die einen objektiven Gütemaßstab darstellt, so daß über das Beherrschen einer Übung die Gelegenheit besteht, sich in der sozialen Bezugsgruppe zu präsentieren. Der Vergleich mit dem Können anderer kann dahingehend erweitert werden, daß man das Ziel des Handelns auf die Überbietung des anderen richtet, daß man mit ihm konkurriert. Die physischen Objekte bei sportlichen Disziplinen (wie Leichtathletik, Schwimmen, Rennsport, Sportspiele), z. B. Geräte wie Diskus, Speer und Kugel, vorgegebene Laufstrecken, Sprunggruben, Tore und Körbe, präfigurieren quantifizierbare Formen der Überbietung, wobei diese auf die eigenen Vorleistungen oder auf die Leistungen anderer bezogen sein kann. Andererseits kann bei allen sportlichen Disziplinen das Ziel, unabhängig vom Endprodukt, im Vollzug selbst liegen, nämlich in der Interaktion mit anderen oder in der Begeisterung über die spezifische

Bewegung, was bedingt durch den Reiz der Umwelt besonders bei den „Natur-sportarten“ der Fall ist. Ein weiteres Ziel kann die Entdeckung oder Neukombination von Bewegungsvollzügen sein.

Die Verbindung der hier genannten möglichen Zieldimensionen sportlichen Handelns, nämlich Können, Überbieten, Lust am Bewegungsvollzug, Interaktion mit anderen sowie Entdeckung von Bewegungsformen¹⁹, mit physischen Objekten aus verschiedenen sportlichen Disziplinen hat Auswirkungen auf die Beziehungen der Systemmitglieder: Sie beeinflusst die Organisation sozialer Gruppierungen sowie die Interaktionsformen. Der Zusammenhang der Systemelemente soll exemplarisch am Sportspiel beschrieben werden.

Dieser Gegenstand wird zum einen deshalb gewählt, weil Sportspiele zentrale Bestandteile des Sports in unserer Gesellschaft sind und für Schüler auch im außerschulischen Sport Bedeutung haben, zum anderen, weil ein strukturiertes soziales Aktionssystem wie das Sportspiel in besonderem Maße soziale Erfahrungen im Bereich der Übernahme und Interpretation von Erwartungen ermöglicht. Es soll an dieser Stelle jedoch ausdrücklich betont werden, daß soziale Lernprozesse in dem von uns gesetzten Rahmen auch über andere, weniger strukturierte Inhalte (Turnen, Gymnastik, Tanz, Kleine Spiele) initiiert werden können und *müssen*, um die Fülle möglicher Rollen im Sport erfahrbar werden zu lassen.

2.2.2 Strukturanalyse des Sportspiels²⁰

Das *Spielziel* besteht in der Überbietung des Gegners, das durch Kooperationshandlungen der Mannschaftsmitglieder (Zuspiel, Freisperren des Mitspielers, Freilaufen usw.) und Konkurrenzhandlungen der gegnerischen Mannschaft gegenüber (Täuschen, Sperren des Gegners, Blocken usw.) zu realisieren versucht wird. Mit Kooperation wird ein sozialer Prozeß zwischen mehreren Personen zur Erreichung gemeinsamer Ziele bezeichnet. Im Sportspiel hängt die Zielerreichung (bei gleich starken Gegnern) von der Intensität der Kooperation ab, und diese ist wiederum bestimmt durch 1. den Grad der Koordination, den die Mannschaftsmitglieder erreichen, also durch die spezifische Aufgabenverteilung, die vorgenommen wird; 2. die Einrichtung von Führungsrollen, die entsprechend besetzt sein müssen; 3. den Grad der sozialen Kohäsion, über den die Gruppe verfügt (WÖSSNER 1971, 210).

Die Konkurrenz- oder Wettbewerbssituation ist dagegen als eine inkompatible Situation aufzufassen, in der eine festgelegte Zahl von Akteuren einander ausschließende knappe Ziele verfolgt (WÖSSNER 1971, 214). „Competition is mutually opposed effort to secure the same scarce objectives“ (BROOM/SELZNICK

¹⁹ Die hier genannten Zieldimensionen stellen sicher nur einen Ausschnitt aus der Fülle denkbarer Handlungsorientierungen im Sport dar. Es geht hier nicht um ihre vollständige Aufzählung, sondern um das Aufzeigen möglicher Zieldimensionen, unter denen *ein* sportlicher Inhalt betrieben werden kann, um so neue Kombinationsmöglichkeiten zu eröffnen.

²⁰ Die Analyse bezieht sich schwerpunktmäßig auf sogenannte „Kampfspiele“.

1965, 33). Unter konkurrierenden Handlungen sind somit solche zu verstehen, bei denen die auf das Ziel gerichteten Handlungen des einen Mitglieds das andere an der Zielerreichung hindern. Dadurch entstehen in Wettbewerben häufig Konfliktsituationen, z. B. wenn man sich vom Gegner — über das durch die Regeln gesetzte Maß — behindert glaubt.

Sportspiele — mit Ausnahme der Einzel-Rückschlagspiele — bestehen somit immer aus zwei Formen interaktionaler Beziehungen: der Interaktion mit den Mitspielern und der Interaktion mit den Gegenspielern. Um erfolgreich spielen d. h. gewinnen zu können, ist innerhalb der „Mitspieler-Systeme“ eine spezifische Kooperation nötig, die auf Überbietung des Gegenspielers ausgerichtet ist. Damit befinden sich die beiden „Gegenspieler-Systeme“ in einem besonderen konkurrierenden Verhältnis. LÜSCHEN bezeichnet diese spezifische Konkurrenzsituation mit dem Begriff „Assoziierung“ und will damit zum Ausdruck bringen, daß die Wettbewerbspartner am Zustandekommen und an der Aufrechterhaltung dieser Konkurrenzsituation interessiert sind und ihre Handlungen auf dieses Ziel hin organisieren (vgl. LÜSCHEN 1971, 140).

Sportspiele können, wie sportlicher Wettkampf überhaupt, als Nullsummenspiele bezeichnet werden, weil ein wesentlicher Teil der Spielerinteressen einander diametral entgegengesetzt ist; dies beruht auf dem Prinzip des gegenseitigen Überbietens, das zur Folge hat, daß der Gewinn nicht teilbar ist. Vielmehr bedingt der Gewinn des einen den Verlust des anderen. Solche Nullsummenspiele untersucht RAPOPORT: „It will be recalled, that in the zero-sum game, what A wins B loses, and vice versa — that is the sum of the payoffs is always zero, no matter what the outcome. (...) For clearly in this situation the interests of the two players are still directly opposed: the more one wins, the less other can win (all the more he must lose)“ (RAPOPORT 1960, 168; 1964, 39).

Sportspiele bieten sich damit als ein soziales System an, in dem die Notwendigkeit von Rollenzuschreibung und Rollendifferenzierung unter Konkurrenzbedingungen erfahren werden kann. Aber diese Analyse der Struktur von Sportspielen zeigt auch auf, daß „die Entwicklung von Solidarität einigermaßen zuverlässig nur im Kreis der Ingroup, des eigenen Teams, und oft genug auf Kosten der Outgroup zu erwarten“ (NEIDHARDT 1974, 30) ist und immer auch vom Erfolg abhängt. Es ist daher naheliegend, daß das Prinzip des Nullsummenspiels, wenn eine starke Identifikation der Beteiligten mit dem Ergebnis vorliegt, wie dies vor allem bei jüngeren Schülern der Fall ist, zu Konflikten zwischen den Mannschaften führt und die Gruppenkohäsion der Klassen beeinträchtigt.

Beide Formen der Interaktion, sowohl die kooperativen innerhalb der eigenen Mannschaft als auch die konkurrenzorientierten Handlungen mit dem Gegner, sind regelgeleitet. Abhängig vom Zielgedanken lassen sich verschiedene Arten von Regeln beschreiben, unter denen Sportspiele organisiert werden:

(1) Die kodifizierten Spielregeln, die für beide Mannschaften gelten (geteilte Bedeutung haben) und die vor allem die Interaktion mit den Gegenspielern regeln,

sind basale Bedingung für das Zustandekommen von Spiel. Regeln müssen in erster Linie als Handlungseinschränkungen angesehen werden, die aber immer eine Fülle alternativer Möglichkeiten offenlassen. Die Ausrichtung der Interaktion an diesen Regeln ist von den Gruppen abhängig, in denen gespielt wird. Sportspiele, die in Vereinen betrieben werden, sind in hohem Maße institutionalisiert und vollkommen an dem vorgegebenen Regelwerk ausgerichtet. Diese Regeln können in freien Gruppierungen — den Bedürfnissen der Spielmitglieder und vorhandenen situativen Bedingungen entsprechend — unter dem Einverständnis beider Mannschaften modifiziert werden.

(2) Eine weitere Art von Regeln sind die taktischen Absprachen, die nur innerhalb einer Mannschaft Gültigkeit haben und vor der gegnerischen Mannschaft geheimgehalten werden. Diese Regeln sorgen für spezifische Kooperationsformen innerhalb der Mannschaften. Die Entwicklung solcher taktischer Systeme ist Aufgabe der Mannschaft und vor allem des Trainers.

Sportspiele bedürfen, da ihnen das Prinzip der gegenseitigen Überbietung zugrunde liegt, immer des anderen als *Gegners* und als *Mitspielers*. Der Spielgedanke der gegenseitigen Überbietung mit Offenheit des Ausgangs und daraus resultierender Spannung bedingt einen homogenen Könnensstand der Spieler, weil eine Interaktion Leistungsungleicher vom Spielgedanken her unsinnig ist. Dies führt im Wettkampfsport zur Bildung von Spielklassen. Diese Leistungshomogenität ist in dem von uns zu betrachtenden sozialen System Schulklasse nicht gegeben oder nur durch Selektion zu erreichen. Die Leistungsheterogenität bildet im Hinblick auf die Kooperationsforderungen, die an die Mannschaftsmitglieder gerichtet sind, ein Konfliktpotential, weil häufig nur zwischen den Leistungsstarken interagiert wird, weil es vom Spielziel her nicht funktional ist, auch leistungsschwächere Spieler anzuspielen, die Interaktionswünsche haben. Daß dieses Problem des geringen Anspiels allein durch Höherqualifikation im sportmotorischen Bereich nicht gelöst werden kann, zeigen die Untersuchungen von BERND/REHS (1974). Notwendig wird Kooperation nämlich erst, wenn die Zielerreichung, nämlich Körbe zu werfen oder Tore zu schießen und dadurch zu gewinnen, den Einsatz aller Mannschaftsmitglieder erfordert. Dies ist der Fall, wenn der Gegner beginnt, Formen der Kooperation zu entwickeln, z. B. „Manndeckung“ eines leistungsstarken Gegenspielers oder Einsatz aller Spieler zur Schaffung eines Überzahlverhältnisses.

Erst die kooperativen Konkurrenzhandlungen der Gegenspieler zwingen die leistungsstarken Spieler zur Kooperation mit den leistungsschwächeren. Die Spielregel schließt nämlich nicht aus, daß nur zwei Spieler miteinander interagieren, während die übrigen in die Rolle von Statisten verwiesen werden.

Die Übertragung von Spielstrukturen aus dem Wettkampfsport auf die Schulklasse hat weitere Auswirkungen auf die Beziehungen der Mitglieder: Es entstehen für die Leistungsstärkeren Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den Leistungsschwächeren in Form von Nicht-Anspiel, verbaler Kritik und aggressiven Handlungen. Die Leistungsschwächeren spielen dagegen eine passive Rolle; ihnen bleibt häufig

(außer aggressiven Reaktionen)²¹ nur, „aus dem Feld zu gehen“. Da solche und ähnliche soziale Prozesse durch die oben beschriebenen Spielstrukturen gefördert werden, wird unter dem pädagogischen Interesse am Erwerb sozialer Kompetenz eine Neukonstitution des Spiels durch Veränderung seiner Elemente auf dem Hintergrund der Spielerfahrungen der Schüler nötig²².

Unter den „*physischen Objekten*“ sind die äußeren Bedingungen des Spiels, wie Ball, Geräte, Spielfeldmarkierung, zu verstehen, die durch die jeweiligen Spielregeln definiert sind. Auch diese Elemente bedingen die Interaktions- und Darstellungsmöglichkeiten der Spieler: So bewirkt die Spielfeldgröße in den Kampfspielen, daß Kooperations- und Konkurrenzhandlungen häufig auf engstem Raum stattfinden müssen. Dies bedingt Körperkontakte und begünstigt die durch den Charakter des Nullsummenspiels vorliegende Tendenz zu aggressiven Handlungen zwischen Gegenspielern, aber auch Mannschaftsmitgliedern. Aufgrund der Tatsache, daß es im Spiel nur einen Ball gibt und Aktionen, über die man sich so darstellen kann, daß man von den anderen positiv bewertet wird, meist Aktionen mit dem Ball sind, entsteht auch unter den Mitspielern Konkurrenzverhalten um dieses „knappe Mittel“. Dies führt dazu, daß die Leistungsschwächeren kaum noch Darstellungsmöglichkeiten über Aktionen mit dem Ball haben, weil sie zum einen nur noch in geringem Maße angespielt werden und sich zum andern, aufgrund geringer technischer Fertigkeiten, nicht selbst ins Spiel bringen können.

Damit soll hier nur angedeutet werden, daß auch die Veränderung physischer Objekte — leichter Ball, zwei und mehr Bälle, mehrere Tore, andere Spielfeld-einteilungen²³ usw. — einen Beitrag zur Neukonstitution der Spielstrukturen darstellen kann, so daß ein befriedigendes Spielerlebnis für alle Teilnehmer möglich wird. Die Modifikation physischer Objekte verändert den grundsätzlichen Charakter des Sportspiels, nämlich Kooperations- und Konkurrenzhandlungen unter dem

²¹ Vgl. zu diesen Reaktionsformen im Spiel sowie zu deren Aufarbeitung im Unterricht BAUER/KLEINDIENST 1974, 112 f.

²² Ähnliche Forderungen stellt auch J. DIECKERT (1974) an die Strukturierung des Sportunterrichts: Die Schüler sollen „erkennen, daß der ihnen bekannte, in Regeln gebundene Sport bei derartigen heterogenen Voraussetzungen der Gruppenmitglieder (Geschlechts-, Alters-, Leistungsheterogenität, die Verf.) wenig tauglich ist und situations- und personenbedingt abgewandelt werden muß“ (DIECKERT 1974, 252). — Solche Veränderungen sind nur möglich, wenn man die spezifische Interdependenz der Elemente, die einen sportlichen Inhalt ausmachen, und die Bedürfnisse der Systemmitglieder, die eigenen und die der Mitspieler, kennt. DIECKERTS Methoden ermöglichen jedoch die Erfassung dieser beiden Faktoren nicht genügend, so daß bei ihm Hinweise fehlen, wie die Abwandlung der Inhalte im Unterricht konkretisiert werden soll.

Auch bei ENGEL/KÜPPER fehlen Aussagen darüber, wie der Inhalt Basketball so strukturiert werden kann, daß ihr Ziel — Kooperation in geschlechtsheterogenen Gruppen — realisierbar wird (vgl. ENGEL/KÜPPER 1974).

²³ Ähnliche methodische Arrangements verfolgen — unter dem Ziel, die Spielfertigkeit zu heben — verschiedene spielmethodische Ansätze. Diese könnten in Verbindung mit anderen Zielen und Interaktionsformen zwischen Lehrer und Schülern für den Erwerb sozialer Kompetenz fruchtbar gemacht werden (vgl. BEGOV u. a. 1974, SCHALLER/FAULENBACH 1972, SÖLL 1970, KESSELMEIER 1975).

Überbietungsprinzip zu organisieren, freilich nicht. Es können aber durch die Veränderung physischer Objekte neue Regeldefinitionen nötig und neue Rollen geschaffen werden. So kann z. B. der Einsatz mehrerer Bälle in Spielen, die nach dem Rückschlagprinzip organisiert sind, zu einer solch hohen Spielintensität führen, daß die Zuschreibung von erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Handlungen schwierig wird. Es bildet sich eine weniger scharfe Profilierung zwischen „guten“ und „schwachen“ Spielern heraus, und die Sanktionsmöglichkeiten werden geringer. In besonderem Maße ist die Strukturierung der Inhalte von Voraussetzungen der Systemmitglieder (soziale Objekte) abhängig, wie z. B. Alter, Geschlecht, Leistungsstand, Motivlage, soziale Herkunft der Schüler sowie soziale Beziehungen in der Schulklasse. Diese Faktoren muß der Lehrer selbst für seine jeweilige Situation erfassen und zur Grundlage der Unterrichtsplanung machen.

Ebenso sollten Beziehungen zwischen dem System Sportspiel und dem System Schule (Umwelt) bei der Planung Berücksichtigung finden, denn Faktoren wie Pflichtcharakter des Schulsports, Zeiteinteilung in Schulstunden, Notendruck, Jahrgangsklassen, Schulsportfeste und externe Schulwettkämpfe beeinflussen die Interaktionen im Sportunterricht maßgeblich. So wird man z. B. davon ausgehen müssen, daß sich etwa durch eine Aufhebung des Sportunterrichts als Pflichtveranstaltung wesentliche Veränderungen in der Lehrer- und Schülerrolle ergeben, die sich in der Auswahl und Strukturierung der Inhalte und Methoden niederschlagen werden. Eine ausführliche Darstellung dieses System-Umwelt-Verhältnisses ist jedoch in diesem Rahmen nicht möglich.

2.2.3 Lernmöglichkeiten für soziale Kompetenz am Beispiel des Sportspiels

Die Übertragung der Struktur des Sportspiels, wie sie vom Wettkampfsport geprägt ist, auf das System der Schulklasse hat sich als konfliktträchtig für die Beziehungen der Mitglieder erwiesen. Diese in heuristischer Absicht dargestellten Konfliktsituationen sind mögliche Ansatzpunkte für die Veränderung von Systemelementen und des individuellen Verhaltens. Die Aufarbeitung von Störungen im Interaktionsprozeß kann somit als Lerngelegenheit für den Erwerb sozialer Kompetenz betrachtet werden und ist zugleich nötige Voraussetzung für sachorientiertes Arbeiten, das als Qualifizierung von technischem und taktischem Verhalten eine notwendige Bedingung für die Zielsetzung „Spielen-Können“ ist. Zur Realisierung dieses Ziels ist Unterricht im Hinblick auf drei Bereiche zu planen: Systemelemente, Rollengestaltung, Sachkompetenz²⁴.

²⁴ Das bedeutet, daß der Erwerb sozialer Kompetenz, der immer an Inhalte gebunden ist, hier zunächst für den Bereich sportlichen Handelns in den verschiedenen sozialen Systemen, in denen Sport getrieben wird, qualifizieren soll. Unter dem Gesichtspunkt des Transfers auch auf andere Bereiche muß auf Einsicht des Individuums über das Gelernte hingewirkt werden (vgl. FEND 1972⁵, 193); ferner muß Strukturähnlichkeit der Situation vorhanden sein (vgl. BERGIUS 1968, 240). Die Postulierung einer Übertragung des Gelernten auf Bereiche mit großem Sanktionsdruck hieße dagegen einem nicht zu rechtfertigenden „pädagogischen Optimismus“ das Wort reden.

Unter dem übergeordneten Ziel Erkennen, Modifizieren, Neudefinieren oder Negieren der Systemelemente, mit der Perspektive einer für alle Mitglieder befriedigenden Spielerfahrung, sind folgende Qualifikationen als grundlegend zu erachten:

- Erkennen des Spielziels;
- Erkennen und Erfahren der geforderten Interaktionsformen (kooperative und konkurrierende Handlungen);
- Erfahren der Veränderung der Interaktionsbeziehungen unter verschärften Konkurrenzbedingungen (Turniersituation);
- Erkennen der Wirkung von Spielregeln und taktischen Regeln auf die Interaktionen der Spieler; Erkennen der Abhängigkeit von taktischem und gegen-taktischem Verhalten;
- Erkennen der über diese Regel definierten Rollen im Spiel sowie deren Funktionen und der Erwartungen, die an diese Rollen geknüpft sind; Übernahme, Gestaltung und Schaffung von Rollen;
- Erkennen des tatsächlichen Verhaltens in verschiedenen Rollen, des eigenen und des der anderen; Erkennen der diesem Verhalten zugrunde liegenden Bedürfnisse und Wünsche.

Um Lerngelegenheiten für diese Ziele zu schaffen, bedarf es solcher Verfahrensweisen, welche die anhand von Aufgaben und Themen ablaufenden Gruppenprozesse in ihren sozialen und emotionalen Dimensionen zu thematisieren erlauben. Daher sind die oben dargestellten sozialwissenschaftlichen Theorien, mit denen die unterrichtliche Strukturierung begründet wurde, um gruppenspezifische Methoden zu erweitern. Diese Methoden bieten sich an, weil sie innerhalb der Gruppenforschung zur Inszenierung von Lernsituationen im Bereich des Erkennens und Interpretierens von Rollenanforderungen und Normen, zur Verbesserung der interpersonellen Wahrnehmung, zur Analyse der Interaktion unter kooperativen und konkurrierenden Bedingungen, zur Bewältigung von Entscheidungs- und Konfliktsituationen sowie zum Abbau von Vorurteilen und stereotypen Bewertungsformen entwickelt und in der gruppenspezifischen Praxis erprobt worden sind²⁵. Die Anwendung dieser Methoden im Sportunterricht darzustellen ist jedoch in dem hier gesetzten Rahmen nicht mehr möglich²⁶.

Die Absicht der Autoren ist es, Sportunterricht — unter dem Aspekt Sozialen Lernens — mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Theorien zu begründen und zu gestalten. Dieser Beitrag versteht sich als ein Versuch, einen didaktischen Rahmen zu entwerfen, innerhalb dessen Unterrichtsbeispiele mit verschiedenen Inhalten entwickelt und erprobt werden sollen, wodurch wiederum die didaktischen Theorien vorangetrieben und modifiziert werden.

²⁵ Vgl. zu den Anwendungsbereichen gruppenspezifischer Methoden ANTONS 1974.

²⁶ Vgl. zur praktischen Realisierung der oben genannten Ziele Sozialen Lernens mit Hilfe gruppenspezifischer Methoden (anhand der Inhalte Tanz, Turnen und Sportspiel) KLEINDIENST 1975.

Literatur

- ACKERMANN, P. (Hrsg.): Politische Sozialisation. Opladen 1974.
- ADAM, H.: Leibeserziehung als Ideologie. In: *Das Argument* 8 (1966), 398—405.
- ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen 1974².
- ARTUS, H. G. / MENZEN, V.: Curriculum-Reform durch Unterrichtsmodelle. In: E. JOST (Hrsg.): *Sportcurriculum. Entwürfe — Aspekte — Argumente*. Schorndorf 1973. 185—217.
- AUST, S., u. a.: Beiträge zur politischen und sozialen Erziehung in der Grundschule. Essen 1972.
- BALLREICH, R. / BECKER, P. / KAYSER, D.: Schulsportcurriculum — Probleme und Lösungsansätze. In: *Sportwissenschaft* 1 (1971), 188—196.
- BANDURA, A. / WALTERS, R. H.: *Social Learning und Personality Development*. New York 1963.
- BAUER, D. / KLEINDIENST, C.: Die gekonnte Aggressivität — Möglichkeit der Sozialisation im Sport? In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 108—116.
- BECKER, G.: Soziales Lernen als Problem der Schule. Zur Frage der Internatserziehung. In: W. SCHÄFER u. a.: *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule*. Frankfurt 1971, 95—148.
- BEGOV, F. / BERGNER, K. / ZÖLLER, H.: Volleyball spielen lernen. Bericht über einen Unterrichtsversuch zur Einführung des Volleyballspiels. In: Zwischenbericht 1974 „Entwicklung eines Curriculum für das Fachgebiet Sport in Verbindung mit der Untersuchung der Sport-, Leistungs- und Interessenentwicklung von Schülern verschiedener Schultypen“. Unveröffentlichtes Manuskript. Institut für Sportwissenschaft. Tübingen 1974, 29—32.
- BERGER, P. L. / LUCKMANN, Th.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt 1972³.
- BERGIUS, R.: Diskussion empirischer Bedingungen für den Effekt der Mitübung (des Transfers). In: H. ROTH: *Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4*. Stuttgart 1968, 240—247.
- BERNDT, I. / REHS, H. J.: Untersuchungen zum Problem der Beeinflussung der sozialen Position adipöser Kinder im Sportunterricht durch intensive Schulung in einer Sportart. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 292—295.
- BERNETT, H.: *Terminologie der Leibeserziehung*. Schorndorf 1962.
- BERNETT, H.: *Grundformen der Leibeserziehung*. Schorndorf 1965.
- BERNETT, H.: Zum gegenwärtigen Entwicklungsstand der Fachdidaktik der Leibeserziehung. In: *Sportwissenschaft* 1 (1971), 65—74.
- BETZEN, K. / NIPKOW, K. E.: *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. München 1971.
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. München 1970³.
- BÖHME, J.-O., u. a.: *Sport im Spätkapitalismus*. Frankfurt 1971.
- BOULDING, K.: Political Implications of General Systems Research. In: *General Systems* 6 (1961), 1—7.

- BÄRNER, G.: Soziales Lernen in der Grundschule. In: D. ADRIAN / K. SCHNEIDER (Hrsg.): Grundschule im Wandel. Texte zur Reform des Grundschulunterrichts. Ravensburg 1975, 198—212.
- BROCHER, T.: Schule ohne Sozialerziehung. In: Neue Sammlung 7 (1967 a), 429—435.
- BROCHER, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung — zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig 1967 b.
- BRODTMANN, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 1 (1971), 119—125.
- BROOM, L. / SELZNICK, P.: Sociology. New York 1965.
- BUCKLEY, W.: Society as A Complex Adaptive System. In: BUCKLEY (Ed.): Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. Chicago 1968, 490—513.
- BÜHRLE, M.: Die sozialerzieherische Funktion des Sports. Ahrensburg 1971.
- COBURN-STAECE, U.: Soziales Handeln durch Rollenspiel. In: ZfPäd 20 (1974), 553—566.
- CZVALINA, C.: Der Beitrag der Leibesübungen und des Sports zur politischen Erziehung. Ahrensburg o. J. (1970).
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
- DAHRENDORF, R.: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen 1971¹⁰.
- DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Stuttgart 1973.
- DIECKERT, J.: Kommunikation und Kooperation bei Bewegungs- und Spielaufgabengeschlechts-, alters- und leistungsheterogener Kleingruppen. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 251—258.
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg 1972.
- DREITZEL, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1972.
- ENGEL, R. / KÜPPER, D.: Lernziel Kooperation im koedukativen Sportunterricht, dargestellt am Beispielfeld des Basketballspieles. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): Sozialisation im Sport. Schorndorf 1974, 85—90.
- FEND, H.: Technologie der Mündigkeit. In: FEND: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971, 13—70.
- FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1972⁵.
- FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München 1973.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973.
- FRITZ, J.: Gruppendynamisches Training in der Schule. Heidelberg 1975.
- GABLER, H.: Leistungsmotivation im Hochleistungssport. Schorndorf 1972.
- GADOW, J.: Schulsport — Anspruch, Wirklichkeit, Perspektiven. In: G. VINNAI (Hrsg.): Sport in der Klassengesellschaft. Frankfurt 1972, 191—201.
- GIFFHORN, H.: Kritik der Kunstpädagogik. Köln 1972.
- GOFFMAN, E.: Role Distance. In: GOFFMAN: Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis 1961.
- GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt 1967.
- GRÖSSING, S.: Aspekte eines Sportcurriculum. In: Sportwissenschaft 1 (1971), 179—187.
- GRONAU, H.: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument. Stuttgart 1965.

- GROSS, N. / MASON, W. / Mc EACHERN, A.: Explorations in role analysis. Studies of the schoolsuperintendency role. New York 1958.
- GRUPE, O.: Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung. Schorndorf 1965.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969.
- HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. HABERMAS / N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, 101—142.
- HABERMAS, J.: Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: HABERMAS: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt 1973, 195—235.
- HÄNDLE, F. / JENSEN, S. (Hrsg.): Systemtheorie und Systemtechnik. München 1974.
- HANEBUTH, O.: Grundschule zur sportlichen Leistung. Frankfurt 1961³.
- HALBFAS, H., u. a.: Neuorientierung des Primarbereichs. Bd. 2: Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974.
- HAMMERICH, K.: Leistungsforcierung im Sportunterricht und ihr Einfluß auf die Struktur von Schulklassen. In: G. LÜSCHEN (Hrsg.): Kleingruppenforschung und Gruppe im Sport. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 10. Sonderheft, 18 (1966), 224—236.
- HAMMERICH, K.: Bemerkungen zu Thesen über eine Sozialisationsfunktion von Spiel und Sport. In: R. ALBONICO / K. PFISTER-BINZ: Soziologie des Sports. Basel 1971, 127—136.
- HECKER, G. / TREBELS, A. H.: Sportdidaktik. Ratingen 1970.
- HECKER, G.: Das Problem der Operationalisierung von Lernzielen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 1 (1971), 126—135.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 54 (1962), 407—427.
- HEINEMANN, K.: Sozialisation im Sport. In: Sportwissenschaft 4 (1974), 49—71.
- HENDRICKS, W.: Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und neue Aspekte der „Didaktischen Analyse“. In: Die Deutsche Schule 64 (1972), 138—145.
- HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1969².
- HENTIG, H. v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 12. Stuttgart 1971⁵.
- HUNDERTMARCK, G.: Soziale Erziehung. Das Kind in der Gruppe. In: Die Grundschule 3 (1971), 24—29.
- JANOSKA-BENDL, J.: Probleme der Freiheit in der Rollenanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 14 (1962), 459—475.
- JENSEN, S.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld 1970.
- KESSELMEIER, R.: Exemplarische Spielreihe zum Erlernen des Hallenhandballspiels. In: sportunterricht 24 (1975). Beilage Lehrhilfen für den Sportunterricht. Folge 6/1975, 67—72.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1970¹⁰.
- KLEINDIENST, CH.: Anregung sozialer Lernprozesse im Sportunterricht durch Verwendung gruppenspezifischer Methoden. Prüfungsarbeit zur pädagogischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Tübingen 1975.
- KLEWITZ, M. / NICKEL, H. W.: Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972.

- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: *betrifft: erziehung* 4 (1971), 27—34.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1972.
- LEHMENSICK, E.: *Die Theorie der formalen Bildung*. Göttingen 1926.
- LIEBEL, M./WELLENDORF, F.: *Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion*. Frankfurt 1969.
- LOCKWOOD, D.: Probleme des Konflikts systematischer Sozialbeziehungen. In: K. H. TJADEN (Hrsg.): *Soziale Systeme*. Neuwied 1971, 173—193.
- LÜSCHEN, G.: Kooperation und Assoziierung — zwei Formen sozialer Beziehungen im sportlichen Wettkampf als sozialer Konflikt. In: R. ALBRONICO / K. PEISTER-BINZ: *Soziologie des Sports*. Basel 1971, 137—143.
- MESTER, L.: *Grundfragen der Leibeserziehung*. Braunschweig 1964.
- NEIDHARDT, F.: Podiumsdiskussion zum Kongreßthema „Sozialisation im Sport“. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 26—30.
- NEIDHARDT, F.: *Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie*. Unveröffentlichtes Manuskript. Tübingen 1975.
- NEUMANN, O.: *Sport und Persönlichkeit*. München 1957.
- NIPKOW, K. E.: Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung. In: EKD (Hrsg.): *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*. Gütersloh 1972, 15—68.
- OETINGER, F.: *Partnerschaft — die Aufgabe politischer Erziehung*. Stuttgart 1953.
- PARSONS, T.: *The Social System*. Glencoe 1951.
- PARSONS, T.: Die Konstitution sozialer Systeme. In: K. H. TJADEN (Hrsg.): *Soziale Systeme*. Neuwied und Berlin 1971, 151—163.
- PASCHEN, K.: *Didaktik der Leibeserziehung*. Frankfurt 1972.
- PICHT, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg 1964.
- PLESSNER, H.: *Conditio humana*. Pfullingen 1964.
- PREWO, R., u. a.: *Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie*. Hamburg 1973.
- PRIOR, H.: *Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar*. Hamburg 1970.
- RAPOPORT, A.: *Fights, Games and Debates*. Michigan 1960.
- RAPOPORT, A.: *Strategy and Conscience*. New York/Cranston/London 1964.
- RETTNER, H.: Zur gegenwärtigen Situation der Didaktik der Leibeserziehung. In: *die Leibeserziehung* 20 (1971), 77—82.
- RIGAUER, B.: *Sport und Arbeit*. Frankfurt 1969.
- RIGAUER, B., u. a.: Beitrag des Sports zur politischen Sozialisation. In: Ausschuß Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.): *Sozialisation im Sport*. Schorndorf 1974, 117—129.
- ROEDER, P. M.: *Bildung und Bildungsbegriff: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik*. In: C. L. FURCK u. a.: *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*. Heidelberg 1969, 45—67.
- ROLFF, H. G.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg 1969.
- SCHALLER, H. J./FAULENBACH, W.: Grundformen des Hallenhandballspiels. In: *sportunterricht* 21 (1972). Beilage Lehrhilfen für den Sportunterricht. Folge 9/1972, 97—102.
- SCHERLER, K.: *Bewegung und Erfahrung. Vortrag anlässlich des Wissenschaftlichen Kongresses der 6. Gymnastrada vom 29. 6. — 1. 7. 1975 in Berlin*.

- SCHMITZ, J. N.: Fachdidaktische Analysen und Grundlagen. Studien zur Didaktik der Leibeserziehung I. Schorndorf 1972³.
- SCHMITZ, J. N.: Grundstruktur des didaktischen Feldes. Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II. Schorndorf 1970².
- SCHULZ, W.: Unterricht — Analyse und Planung. In: P. HEIMANN / G. OTTO / W. SCHULZ: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1970⁵, 13—47.
- SHAFFTEL, F. R. / SHAFFTEL, G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München 1973.
- SOLL, W.: Der Überzahlangriff im Wechselspiel — ein Weg zur Einführung in das Handballspiel. In: die Leibeserziehung 19 (1970). Beilage Lehrhilfen für die Leibeserziehung. Folge 10/1970, 114—115.
- STENDENBACH, F. J.: Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln 1961.
- STÖCKER, G.: Grundlagen der Leibeserziehung in Theorie und Praxis. Düsseldorf 1970.
- Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1971⁴.
- TURNER, R. H.: Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behaviour. In: American Journal of Sociology 62 (1956), 316—328.
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. München 1974¹.
- VOPEL, K. W.: Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Hamburg 1972.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Bd. 1. Tübingen 1956.
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim 1973.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1965³.
- WILLIMCZIK, K.: Zur Bedeutung der Zielproblematik für die Erstellung eines Sportcurriculum. In: Sportwissenschaft 1 (1971), 136—155.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Freiburg 1957⁶.
- WÖSSNER, J.: Soziologie. Einführung und Grundlegung. Wien/Köln/Graz 1971⁸.