

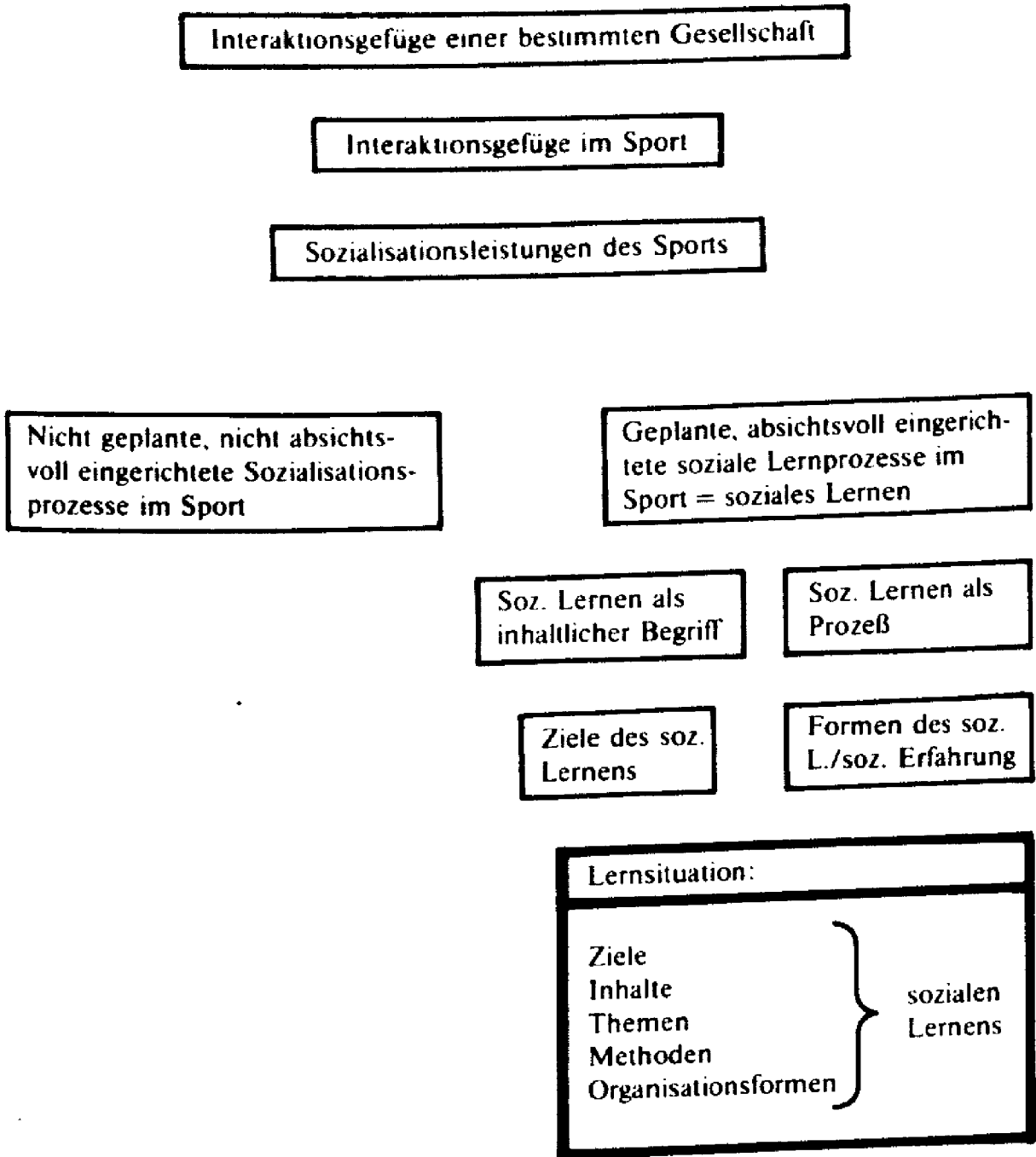
Christa Kleindienst-Cachay

# Soziales Lernen im Sport

## 1. Zum Begriff des sozialen Lernens

Sozialisationsprozesse laufen geplant und ungeplant und für diejenigen, die sozialisiert werden, wie auch diejenigen, die sozialisieren (z. B. Personen, Sachen, Institutionen), sowohl bewußt als auch unbewußt ab. Jener Teil der Sozialisationsprozesse, der geplant ist, d. h. für den z. B. Lehrer im Unterricht absichtsvoll Lernsituationen arrangieren, wird in der pädagogischen Literatur heute meist mit dem Begriff des sozialen Lernens bezeichnet (vgl. u. a. Prior 1976; Claussen 1978).

*Inhaltlich* gesehen, erstreckt sich das soziale Lernen auf den Erwerb jener Qualifikationen, die Individuen befähigen, sozial kompetent zu handeln. Dazu gehört einerseits die Internalisierung von Werten, Normen und emotionalen Reaktionsbereitschaften, andererseits aber auch die Fähigkeit zum reflexiven und interpretativen Umgang mit Normen und Werten. Mit dem *sozialen Lernen als Prozeß* beschäftigt sich vorrangig die Lernpsychologie. Sie versteht darunter alle Lernvorgänge (also sowohl kognitive wie motorische wie affektive), die sich in der sozialen Interaktion, d. h. im Umgang mit anderen, vollziehen und auf sozialer Erfahrung, nicht aber auf Belehrung beruhen, also z. B. Lernen durch Imitation und durch Identifikation sowie Lernen am Modell (vgl. Fend 1971). Die Sportpädagogik hat sich bisher fast ausschließlich mit der inhaltlichen Seite des sozialen Lernens beschäftigt. Die Abgrenzung sozialer Lernprozesse im Sport von der Sozialisation allgemein läßt sich visuell folgendermaßen veranschaulichen:



2. Zur Diskussion des sozialen Lernens in der Didaktik des Sportunterrichts

Was in der sportpädagogischen Diskussion unter sozialem Lernen verstanden wurde und wird, ist weithin uneinheitlich. Es ist abhängig von der jeweiligen theoretischen Grundlegung sozialen Lernens sowie von den erzieherischen Leitideen der einzelnen Konzeptionen. Dies zeigt deutlich ein Blick auf die Geschichte der Leibeseziehung und des Sports.

## 2.1 Historische Annäherung

Seit Beginn der pädagogischen Diskussion um die planmäßige Leibeserziehung in den Schulen wurden immer auch sozialerzieherische Ziele postuliert. So lobte z. B. GutsMuths (1796) das Bewegungsspiel als „Erziehungsmittel für die Jugend“, das „Gelegenheit zur Schätzung der Gefälligkeit, Geschicklichkeit, Güte usw. im Nebenmenschen“ (36) biete. Erziehung zu „Selbsttätigkeit“, „Selbständigkeit“ und „Selbstbeherrschung“ (Diesterweg 1842), waren dann die sozialerzieherischen Ziele, die zahlreiche Pädagogen bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Leibeserziehung verbanden. Diese an der Mündigkeit des Kindes und Jugendlichen orientierten Zielsetzungen wurden jedoch nach der 48er Revolution durch eine Erziehung zum „ordnungsstarken Untertanen“ (Spiess 1844) abgelöst. Von hier aus war es dann nur noch ein Schritt zu jener militaristischen Turn- und Spielpädagogik der Wilhelminischen Ära, an die dann die Leibeserziehung im Dritten Reich nahtlos anknüpfen konnte.

In der vor allem bildungstheoretisch orientierten Didaktik der fünfziger und sechziger Jahre kamen dann Traditionen aus der Reformpädagogik zum Tragen mit sozialerzieherischen Zielsetzungen wie etwa: Selbständigkeit, Aufbau eines Selbstwertgefühls und Tugenden wie Freiwilligkeit, Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Mut und starker Wille, Hilfsbereitschaft und Fairness.

Gemeinsam ist all diesen sozialerzieherischen Postulaten die Annahme funktionaler Erziehungsprozesse, d. h. daß bei der Ausübung von Sport und Spiel bestimmte „Funktionen“, Wesenszüge, die im Menschen angelegt sind, ausgebildet werden. Für die praktische Unterrichtsplanung hatte dies zwei Konsequenzen:

1. Die angestrebten Wesenszüge waren so komplex, daß ihnen weder konkrete unterrichtliche Handlungen zugeordnet noch ihre Realisierung überprüft werden konnte.
2. Die Annahme eines „geschlossenen“ Menschenbildes einerseits und eines festen Bestandes objektiv lehr- und lernbarer Inhalte (sportliche Disziplinen) andererseits, über die die wünschenswerten Zielsetzungen realisiert werden sollten, ließen eine spezifische Strukturierung des Unterrichts überflüssig erscheinen.

Im Unterschied zu diesem älteren Verständnis von sozialer Erziehung gehen neuere Konzeptionen des sozialen Lernens – erstens – von anderen Zielsetzungen aus, und sie reflektieren – zweitens – ausdrücklich auch die unterrichtspraktische Umsetzung dieser Ziele. Gemeinsam ist

ihnen, was die Zielebene betrifft, daß sie nicht von einem festen „Tugendkanon“ ausgehen, sondern vielmehr als Ziel einen reflexiven Umgang mit Normen haben.

Die verschiedenen Beiträge zum sozialen Lernen im Sport beruhen auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Dabei können folgende vier Richtungen unterschieden werden: interaktionspädagogischer, systemtheoretischer, kommunikationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Ansatz.

## 2.2 Interaktionspädagogische Ansätze

Vertreter der interaktionistischen Rollentheorie (vgl. u. a. Krappmann 1972) gehen davon aus, daß Sozialisation maßgeblich durch Rollenübernahme und Gestaltung von Rollen erfolgt. Im Laufe des Sozialisationsprozesses lernt das Individuum auf diese Weise, Identität auszubilden und zu wahren. Dabei wird unter Identität die Fähigkeit zur Balance im Handeln zwischen den Erwartungen der anderen und den Erfahrungen und Bedürfnissen des Individuums verstanden. 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). In diesen vermittelnden Akt gehen die Erfahrungen und erworbenen Bedürfnisse des Individuums mit ein. Soziales Handeln setzt somit 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-Staeger 1974, 555) voraus.

Folgende Qualifikationen sind für diesen Vermittlungsprozeß Voraussetzung:

1. Empathie als Fähigkeit, sich in die Erwartungen der anderen einzufühlen;
2. Rollendistanz als Fähigkeit, Rollenerwartungen zu interpretieren, modifizieren und negieren;
3. Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als Fähigkeit, die Ambivalenz von Rollenerwartungen auszuhalten;
4. Fähigkeit zur sprachlichen Auseinandersetzung.

Die Vertreter des interaktionspädagogischen Ansatzes innerhalb der Sportpädagogik (vgl. u. a. Cachay/Kleindienst 1975; Hartmann 1975; Bauer/Kleindienst 1976) gehen davon aus, daß diese Qualifikationen in

Bewegungs-, Spiel- und Sportsituationen erworben werden können, sofern in diesen das Handeln nicht durch Machtprozesse schon eindeutig vorentschieden ist, sondern vielfältige Handlungsalternativen offen sind. Zahlreiche problematische Implikationen dieses Ansatzes sind allerdings noch ungelöst, ja teilweise nicht einmal bedacht, so z. B. der altersstufengemäße Erwerb dieser Qualifikationen, der Transfer auf andere soziale Bereiche mit zum Teil anderen strukturellen Bedingungen sowie die Frage, ob die Grundannahmen dieses Ansatzes (herrschaftsfreie Interaktion) überhaupt mit den strukturellen Bedingungen in der Mehrzahl der sozialen Teilsysteme in unserer Gesellschaft zu vereinbaren sind.

### *2.3 Systemtheoretischer Ansatz*

Grundlage dieses Ansatzes (vgl. Cachay/Kleindienst 1975; Cachay 1981) ist die funktional-strukturelle Theorie Luhmanns und deren Erweiterung auf Gruppen. Eine zentrale Annahme im Rahmen dieses theoretischen Konzepts ist, daß sich soziale Systeme bei wechselnden Problemlagen, die durch Bedingungen ihrer inneren und äußeren Umwelt entstehen, durch Veränderung ihrer Struktur erhalten. Übertragen auf Sportgruppen heißt das, daß insbesondere Sportgruppen im nichtorganisierten Freizeitbereich zu ihrer Erhaltung über ein hohes Maß an Strukturflexibilität verfügen müssen, da in ihnen der Problemdruck durch Leistungs-, Interessen- und Geschlechtsheterogenität besonders groß ist. Die Mitglieder solcher Gruppen müssen daher über bestimmte soziale Qualifikationen verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Gruppe als Ganze zu erhalten, um so gemeinsames Sporttreiben zu ermöglichen. Diese Fähigkeiten sind im einzelnen: Rollenbeziehungen flexibel halten können, strukturelle Alternativen (funktionale Äquivalente) im Hinblick auf bestimmte Problemlagen in Spiel- und Sportgruppen entwickeln können sowie Vertrauen und positive Gefühlsbeziehungen in einer Gruppe aufbauen und erhalten können. Soziales Lernen wird durch diese Begründung zu einer sachbezogenen Notwendigkeit für das Sporttreiben im nach- und außerschulischen, nichtformalisierten Freizeitbereich.

### *2.4 Kommunikationstheoretischer Ansatz*

Dieser Ansatz geht von einer Theorie aus (vgl. Digel 1977a, 1977), die die Fähigkeit zum Sprech-Handeln als Teil des sozialen Handelns betrachtet. Ziel des unterrichtlichen Handelns ist die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zum vielfältigen Umgang mit

**Normen, d. h. „Normen als veränderbar, befragbar und machbar vorzustellen“ (Digel 1977 a, 129).**

Die theoretischen Grundlagen dieser Gedanken bildet die Sprachphilosophie Wittgensteins mit dem **Sprachspiel-Paradigma**: Wie bei Spielen befolgt man auch beim Sprechen Regeln (Normen). Die Voraussetzungen zum Lernen des Regeländerns und -beschreibens und damit zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz als sozialer Kompetenz sind daher im Spiel besonders günstig. Dies läßt sich nach Digel auch auf den regelgeleiteten Sport übertragen, sofern dieser als veränderbar aufgefaßt wird. Situationen zum Erwerb kommunikativer Kompetenz im Sport sind all jene Konfliktsituationen, deren Lösung von der kommunikativen Kompetenz der am Konflikt beteiligten Personen abhängt („Gewinnen/Verlieren“, „Spielverderber“, „Betrüger“, „Fouls“ oder „einseitiger Spaß“, vgl. Digel 1977a, 132). Ausgehend von einer differenzierten Beschreibung von Regeln im Sport (vgl. Digel 1977) werden praktische Beispiele entwickelt, in denen Einsicht in Regeln und deren Abhängigkeit voneinander, vor allem aber die Veränderung von Regeln gelernt werden sollen. Die Teilziele sozialen Lernens sind dabei im einzelnen: Erfolgreich über und im Sport kommunizieren können; die Regeln einer unbekanntes Disziplin herausfinden; ein gegebenes Sportspiel ändern bzw. ein neues erfinden können; die Strukturähnlichkeit verschiedener sportlicher Disziplinen erkennen können. Diese Ziele gewinnen nach Digel nun ihre eigentliche Bedeutung durch die Verbindung mit sportübergreifenden Zielen wie „sich politisch artikulieren können“, „seine eigenen Interessen wahrnehmen können“ und „eine Diskussion leiten können“ (Digel 1977, 154).

### *2.5 Entwicklungspsychologische Ansätze*

Ausgehend von der Tatsache, daß Spielregeln im Sportunterricht meist vom Lehrer vorgegeben werden und sich die Schüler diesen Regeln zu unterwerfen haben, ist das Ziel dieser Ansätze der Erwerb von Fähigkeiten zur autonomen Regelung von Bewegungsspielen (vgl. Landau 1977; Scherler 1977). Grundlage ist die entwicklungstheoretische Annahme, daß sich das Regelbewußtsein – im Rahmen der Entwicklung des moralischen Urteils und der Gewissensbildung – in Stufen ausbildet, an deren Anfang der bedingungslose Gehorsam gegenüber Spielregeln steht (vgl. Piaget 1973). Diese Haltung entwickelt sich allmählich weiter bis hin zu der Einsicht, daß „Spielregeln soziale Vereinbarungen auf Gegenseitigkeit sind, die man jederzeit verändern kann, sofern die davon Betroffenen dieser Änderung mehrheitlich zustimmen“ (Scherler 1977, 348). Ziel der

Spielerziehung ist eine solch autonome Regelung von Bewegungsspielen, wobei ein reziproker und reflexiver Umgang mit Regeln angestrebt wird (vgl. Scherler 1977, 348). Wie diese Forderung unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann, zeigt Scherler beispielhaft an den technischen und moralischen Regeln von kleinen Spielen.

Während Scherler die Praxis des herkömmlichen Spielunterrichts nur knapp skizziert, vergleicht Landau (1977) diese ausführlich mit den auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung des moralischen Bewußtseins bei Piaget angeführten strukturellen Bedingungen sozialer Situationen und stellt fest, daß die herkömmliche Spielmethodik das Erreichen einer höheren Stufe des moralischen Bewußtseins, das auf das „gemeinschaftlich befolgte Verfahren der diskursiven Einlösung von normativen Geltungsabsprachen“ (Habermas, nach Landau, S. 93) verpflichtet, nicht eben fördert, sondern nur den niederen Ebenen in der Entwicklung des moralischen Urteils entspricht. Landau fordert daher – wie Scherler – einen Sportunterricht, der den Schülern die freie Auseinandersetzung mit Spielregeln ermöglicht und so zu einer Form diskursiver Regelfindung führen kann.

## *2.6 Zur normativen Begründung sozialen Lernens im Sport*

Die von den verschiedenen Autoren für das soziale Lernen im schulischen Sportunterricht vorgebrachten normativen Begründungen liegen zum einen in sportübergreifenden, zum anderen in sportimmanenten Zielen. Bei der sportübergreifenden Begründung wird von der Annahme ausgegangen, daß die im Sport erworbenen sozialen Qualifikationen auch auf außersportliche Bereiche übertragen werden und der Sport somit einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb sozial relevanter Verhaltensweisen allgemein leistet (vgl. u. a. Cachay/Kleindienst 1975; Bauer/Kleindienst 1976; Digel 1977a). Die wesentlichste sportimmanente Begründung liegt darin, daß die sozialen Probleme im Sport (z. B. Konflikte durch Gewinnen/Verlieren, fehlende Chancengleichheit, leistungsschwache oder demotivierte Schüler, Koedukation) geradezu auf die Notwendigkeit sozialen Lernens verweisen (vgl. Hartmann 1975; Bauer/Kleindienst 1976; Cachay/Kleindienst 1976; Digel 1977a). Eine weitere Begründung, die über die aktuelle Situation des Sporttreibens in der Schule hinausweist, ist mit der für den modernen Sportunterricht maßgeblichen Zielsetzung verbunden, die Schüler unter der Intention des lebenslangen Sporttreibens für den Sport außerhalb der Schule vorzubereiten (vgl. Cachay 1981).

### 3. *Praktische Umsetzung sozialen Lernens im Sportunterricht*

#### 3.1 *Inhalte – Themen – Methoden*

*Inhalte:* Trotz der unterschiedlichen theoretischen Zugriffe der einzelnen Autoren lassen sich hinsichtlich der praktischen Konsequenzen zahlreiche Gemeinsamkeiten feststellen: So wird in einer Vielzahl von Arbeiten ein diskursiver Umgang mit den strukturellen Vorgaben in Spiel und Sport gefordert, etwa eine Um- bzw. Neukonstruktion von Regeln. Es überrascht daher nicht, daß die meisten Ansätze das Bewegungsspiel als den am meisten geeigneten Inhalt für soziales Lernen im Sportunterricht vorschlagen. Ungelöst bleibt dabei allerdings bei den meisten Beiträgen das normative Problem, worauf denn nun diese Veränderungen der Spielstruktur ausgerichtet werden sollen. So kann man manchen Arbeiten den Vorwurf einer ziellosen Veränderung um der Veränderung willen nicht ersparen, bei der die nötige Einsicht der Schüler in die Veränderungen fehlt.

Andere Disziplinen als das Spiel eignen sich vor allem dann zur Initiierung sozialer Lernprozesse, wenn die in ihnen enthaltenen normierten Bewegungsvorschriften aufgebrochen und die Schüler zu kreativer Gestaltung aufgefordert werden.

*Themen:* Aufgrund der sportlichen Bewegungssituationen zugrunde liegenden sozialen Prozesse (z. B. Kooperation – Konkurrenz) und Normen und Werten wie Chancengleichheit und Überbietung eignet sich der Sportunterricht in geradezu klassischer Weise für die Behandlung folgender Themenbereiche aus dem sozialen Lernen: 1. Schaffung von Chancengleichheit in Spielsituationen; 2. Handeln unter den Bedingungen der Kooperation und Konkurrenz; 3. Lösen von Konfliktsituationen, die z. B. aus der Dialektik Gewinnen–Verlieren sowie durch das Problem des „Nicht-ins-Spiel-Kommens“ entstehen; 4. Erkennen des unterschiedlichen Rollenverständnisses von Jungen und Mädchen im Sport und schließlich 5. Verstehen der Probleme leistungsschwacher Schüler.

*Methoden* des sozialen Lernens wurden bisher nur wenig thematisiert. Mit den Möglichkeiten der Gruppenarbeit, die bei allen sportlichen Disziplinen angewandt werden kann und die Gelegenheit zu vielfältiger Interaktion der Gruppenmitglieder bietet, setzt sich ausführlich Klein-dienst-Cachay 1980 auseinander. Nur ansatzweise erprobt ist bisher der Einsatz gruppenspezifischer Verfahren zum sozialen Lernen im Sportunterricht. Hier ließen sich mit Hilfe mancher für die gruppenspezifische Praxis entwickelter Interaktionsspiele zahlreiche Anlässe für soziales



Lernen im Sportunterricht schaffen, durch die nicht zuletzt auch das traditionelle Verständnis vom Sport erweitert werden könnte.

### *3.2 Probleme des sozialen Lernens in der Institution Schule*

Die strukturellen Bedingungen der Schule – z. B. in Gestalt der Notengebung, der Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler sowie der Fremdbestimmung der Unterrichtsziele und -inhalte – verhindern soziales Lernen im Sport nicht nur, sondern sie führen eher noch zu unerwünschten sozialisatorischen Nebeneffekten, wie etwa Anpassung an vorgegebene Normen und Konkurrenzorientierung. Soziales Lernen im schulischen Sportunterricht macht daher eine „Entschulung“ des Sportunterrichts notwendig. Grundlegend erforderlich ist eine Änderung der Lehrer-Schüler-Beziehung, und zwar dahingehend, daß die komplementären, nichtreversiblen Rollenerwartungen aufgehoben werden. Gerade im Sportunterricht scheint es – eher noch als in anderen Fächern – möglich, daß in die Lehrerrolle Segmente der Schülerrolle eingehen und umgekehrt, so daß aus Lehrern Lernende und aus Schülern Lehrende werden.

### *3.3 Probleme des Transfers*

Alle Ansätze, die auf sportübergreifenden Begründungen des sozialen Lernens im Sport beruhen, gehen im Grunde von ungesicherten Transferhypothesen aus, nämlich davon, daß das, was im Sportunterricht gelernt wird, als Verhaltensrepertoire auch auf andere soziale Bereiche übertragen wird. Einfache Übertragung aber kann deshalb nicht angenommen werden, weil Bereiche außerhalb des Sportunterrichts z. T. durch ganz andere Erwartungen strukturiert sind und weil die sozialen Folgekosten des Handelns dort vielfach größer sind, ja sogar häufig Machtverhältnisse vorliegen, die ein Handeln in bestimmten Erwartungsbahnen erzwingen. Strukturähnlichkeit ist aber eine wesentliche Voraussetzung für den Transfer (vgl. Egger 1975). Andererseits kann im Hinblick auf den Transfer mit einem Plausibilitätsargument gearbeitet werden: Wenn Spiel- und Sportsituationen den Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche außerhalb dieser Bereiche machen, so ähnlich sind, daß Konflikte von außerhalb in Spiel- und Sportsituationen hineingetragen werden, dann spricht einiges dafür anzunehmen, daß umgekehrt auch die in Spiel und Sport erworbenen Fähigkeiten auf das soziale Handeln in anderen Situationen übertragen werden können (vgl. Krappmann 1975, 69).

Eine empirische Überprüfung der Ergebnisse sozialen Lernens setzt aufwendige Untersuchungsmethoden wie Analyse von Unterrichtsgesprächen, Interviews und Beobachtungen voraus, und all dies in Form von langdauernden Längsschnittuntersuchungen, wobei zudem noch besondere Schwierigkeiten darin bestehen, daß die Ausgangsbedingungen kaum konstant gehalten werden können (Vorsozialisation der Schüler, Person des Lehrers, die Bedingungen der Klasse als sozialer Gruppe). Empirische Untersuchungen zum sozialen Lernen im Sportunterricht werden daher wahrscheinlich noch längere Zeit Forschungsdesiderat bleiben, das zunächst einmal mit Fallstudien angegangen werden sollte, bevor aufwendige Großversuche gemacht werden.

→ *Sozialisation im Sport, Problemschüler, Spiel- und Sportspielforschung*

### *Literatur*

- Bauer, D. / Kleindienst, C.: Soziale Erziehung im Schulsport: sportunterricht 25 (1976), 224–227; 262–268.
- Cachay, K.: Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. In: Sportwissenschaft 11 (1981), 359–385
- Cachay, K. / Kleindienst, C.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 339–367.
- Soziale Lernprozesse im Sportspiel. In: Sportwissenschaft 6 (1976), 291–310.
- Claussen, B.: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen, Ravensburg 1978.
- Coburn-Staeger, U.: Der Rollenbegriff. Heidelberg 1974.
- Diesterweg, A.: Alaaf Preußen! (1842). In: Wiedemann o. J., 159–177.
- Digel, H.: Kommunikation und kommunikative Kompetenz. In: Sportwissenschaft 1977a, 115–138.
- Möglichkeiten zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im und durch Sport. In: Zschr. f. Sportpädagogik 1 (1977), 148–169.
- Egger, K.: Lernübertragungen in der Sportpädagogik. Basel 1975.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1971<sup>4</sup>.
- GutsMuths, J. Chr. F.: Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Schnepfenthal 1796.
- Hartmann, H. (Hrsg.): Emanzipation im Sport. Gießen 1975
- Hartmann, H.: Förderung der Interaktionsfähigkeit durch Sportunterricht? Perspektiven für inhaltliche und methodische Alternativen. In: H. Hartmann (Hrsg.) 1975, 207–250.
- Kleindienst-Cachay, C.: Gruppenarbeit im Sport. Pädagogische Begründung und

- Hinweise zur unterrichtspraktischen Realisierung. In: *sportunterricht* 29 (1980), 165–172.
- Praktische Beispiele zur Organisation von Gruppenarbeit im Sportunterricht. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 5 (1980), 73–78.
- Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1972.
- Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: *Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 48/1*. Stuttgart 1975, 45–75.
- Landau, G.: Grundsätzliche Überlegungen zum Regelbewußtsein im Sport- und Bewegungsspiel. In: *K. Dietrich / G. Landau (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Sportspiele. Teil II*. Schorndorf 1977, 83–97.
- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt 1973.
- Prior, H.: *Soziales Lernen in der Schule*. Düsseldorf 1976.
- Scherler, K.: Die Regelung von Bewegungsspielen als Thema des Sportunterrichts. In: *Sportwissenschaft* 7 (1977), 341–360.
- Wiedemann, F. P. (Hrsg.): *Führer in der Zeit der Turnsperrre*. Reihe: *Quellenbücher der Leibesübungen*, hrsg. v. M. Schwarze / W. Limpert, Bd. 7. Dresden o. J.