

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/356469763>

Emotionen im Sportunterricht – eine sportdidaktische Perspektive

Chapter · November 2021

CITATIONS

0

READS

57

2 authors:



Mareike Ahns

University of Salzburg

8 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Guenter Amesberger

University of Salzburg

67 PUBLICATIONS 301 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



BMC-EU: Basic Motor Competencies in Europe [View project](#)



Demokratiebildung und Demokratieerziehung im Bewegungs- und Sportunterricht [View project](#)

15 Emotionen im Sportunterricht – eine sportdidaktische Perspektive

Mareike Ahns & Günter Amesberger

Kurzzusammenfassung

Bewegung und Sport ermöglichen Schüler*innen vielfältige emotionale Erfahrungen, die durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung zur Entwicklung ihrer sportlichen Handlungsfähigkeit und ihrer Persönlichkeit beitragen können. Der vorliegende Beitrag bietet vor dem Hintergrund emotionstheoretischer Konzepte und empirischer Befunde fachdidaktische Überlegungen an, wie Emotionen als Lerngegenstand im Sportunterricht aufgegriffen werden können. Empirische Befunde liegen zu Einflussfaktoren emotionalen Erlebens und zu spezifischen Emotionen (z. B. Freude, Angst) vor. Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zeigt aber auch auf, dass es noch eine ganze Reihe fachdidaktischer Forschungsdesiderate gibt. Es wird verdeutlicht, dass je nach sportdidaktischem Verständnis unterschiedlichen Aspekten von Emotionen und von Emotionsregulation Bedeutung zukommt. Dazu wird ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel zu »Emotionaler Intelligenz« im Sportunterricht skizziert. Abschließend werden emotionsgeladene Situationen als Anlass didaktischen Handelns (Aufgreifen und Nutzen) im Sportunterricht reflektiert.

Schlagwörter: *Emotionales Erleben, Reflexion, Emotionale Intelligenz, Aufgreifen und Nutzen*

15.1 Zum Verständnis von Emotionen im Kontext »Bewegung und Sport«

Für die positive Entwicklung von Kindern sind Emotionen von besonderer Bedeutung. Zuweilen diskutierte Entwicklungsrisiken durch mangelnde emotionale Resonanz vor dem Hintergrund der Digitalisierung und reduzierter interaktionaler Primärerfahrungen (Bauer, 2006) legen nahe, im Sportunterricht, der zentral auf handelndes Erfahren ausgerichtet ist, der Entwicklung und Förderung

15.2 Forschungsstand zu Emotionen im Sportunterricht

Im sportunterrichtlichen Handeln erleben Schüler*innen eine große Bandbreite an Emotionen: Freude, Glück, Spaß, »Adrenalinstoß«, Leidenschaft, Zufrieden-

heit, Zeigelust, Erleichterung, Stolz, Vertrauen, Überlegenheit, Spannung, aber auch Trauer, Schwäche, Hilflosigkeit, (soziale) Angst und Körperangst, Enttäuschung, Unzufriedenheit, (negatives) Erstaunen, Scham, Demütigung, Wut, Aggression, Zorn, Feindseligkeit und Langeweile (u. a. Sawicki & Görner, 2018; Leisterer & Jekauc, 2018; Wiesche, 2016; Behrens, 2011). Wesentliche Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben sind das Interesse an Bewegungsaufgaben und das Kompetenzerleben, welches eng mit Unterstützung, mit Feedback, mit Bewertung durch andere sowie mit motorischen und mentalen Fähigkeiten verbunden ist (Leisterer & Jekauc, 2018). Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2007) konnte gezeigt werden, dass Autonomieerleben, insbesondere Wahlfreiheit, Variation und Neuheit (in) der Aufgabe, positive Emotionen begünstigen und zu intrinsisch motiviertem sportunterrichtlichem Handeln führen (Yoo, 2015). Auch Schüler*innen, die sich sozial eingebunden und zugehörig fühlen, erleben vermehrt positive Emotionen im Sportunterricht (Engels & Freund, 2018; Leisterer & Jekauc, 2018). Vor diesem Hintergrund werden didaktische Konzepte (Harnack, 2019; Ciotto & Gagnon, 2018) und Interventionsstudien zur Förderung emotional-sozialer Kompetenz (Freudenberg, Reidick, Pieter & Fröhlich, 2017) entwickelt.

Aufgabenorientierung (Nicholls, 1984) bewirkt ebenfalls positiv aktivierende affektive Reaktionen (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola, 2010). Aufgabenorientierung meint, dass Kompetenz und erfolgreiche Aufgabenbewältigung selbstreferenziell zugeschrieben werden (Roberts, 2001). Befunde weisen darauf hin, dass unabhängig vom Kompetenzniveau das Erreichen von Aufgabenzielen (*task goal orientation*) mit positiven Emotionen (Freude, Hoffnung, Stolz), mit selbstbestimmtem Handeln (Autonomie) sowie Motivation verbunden ist. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass aufgabenorientierte Schüler*innen überzeugt sind, ihre sportlichen Fähigkeiten durch Lern- und Übungsphasen verbessern zu können. Besser sein zu wollen als andere (*ego goal orientation*) ist mit Stolz, aber auch mit Angst, Ärger, Scham, Hoffnungslosigkeit und Langeweile verbunden (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Auewele, 2009; Wang & Liu, 2007; Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003).

Die spezifischen Emotionen ›Freude‹ und ›Angst‹ werden differenziert in den Blick genommen. Weitestgehend motivationstheoretisch eingebettet, wird Freude im Sportunterricht sowohl didaktisch-konzeptionell begründet (Jakob & Kant, 2015; Geßmann, 2014) als auch empirisch untersucht. Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit und allgemeine Sportlichkeit heben die Sportfreude (Engels & Freund, 2018; Carroll & Loumidis, 2001). Lerngegenstände, die den Spielcharakter betonen, bereiten mehr Freude als Turnen oder Leichtathletik (Dzhambazova, 2017). Lohbeck (2018) untersucht die Emotion ›Freude‹ in Verbindung mit sportartspezifischen Selbstkonzepten sowie die von Schüler*innen wahrgenommene Fürsorglichkeit von Lehrpersonen. Freude korreliert positiv mit Selbstkonzeptfacetten in den Sportarten Fußball, Basketball, Leichtathletik, Schwimmen sowie mit der Fürsorglichkeit der Lehrpersonen. Nicht berücksichtigt wurden der Unterrichtsstil und die Lehr-Lernmethoden.

Unterschiedliche Aspekte des Angsterlebens stehen im Zentrum der Beforschung negativer Emotionen im Sportunterricht. Burrmann und Mutz (2016)

untersuchen die kognitive (Besorgtheit) und somatische Facette (Aufgeregtheit) der Zustandsangst (Furcht). Mädchen beschreiben sich als ängstlicher als Jungen. Dies wird durch die Lerninhalte und das Verhalten der Lehrperson moderiert. Die Besorgtheit (kognitive Angst) von Schülerinnen bezieht sich vor allem auf die Erfüllung der sportunterrichtlichen Anforderungen und betrifft insbesondere Schülerinnen mit (türkischem) Migrationshintergrund. Ihre (religiöse) Erziehung und damit verbundene körperbezogene Normen werden dafür in Betracht gezogen. Generell beschreiben Jungen und Mädchen ohne Migrationshintergrund weniger Sorgen als solche mit Migrationshintergrund. Bezüglich der Lehrkraftmerkmale scheint soziale Bezugsnormorientierung die Besorgtheit und Aufgeregtheit bei Schüler*innen deutlich zu erhöhen, wobei die somatische Angst (Aufgeregtheit) bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Hingegen beschreiben Jungen höhere Besorgtheit bei ästhetisch-kompositorischen Inhalten wie Gymnastik, Turnen und Tanz. Weitere Untersuchungen beleuchten das Beziehungsgeflecht von Freude, Motivationsregulation und sozialer Körperangst (Cox, Ullrich-French & Sabiston, 2013). Das Konstrukt ›social physique anxiety‹ (soziale Körperangst) ist eine Unterkategorie der sozialen Angst und beschreibt das Gefühl der Bedrängnis, das mit der zwischenmenschlichen Bewertung des eigenen Körpers verbunden ist (Hart, Leary & Rejeski, 1989). Hier zeigt sich, dass ausgeprägte soziale Körperangst in Verbindung mit externer Motivationsregulierung nachteilig auf die Freude und die Anstrengungsbereitschaft im Sportunterricht wirken, während Schüler*innen mit hoher sozialer Körperangst in Verbindung mit intrinsischer Motivationsregulierung vornehmlich positive Emotionen zu erleben scheinen. Der didaktischen Inszenierung der Motivationsregulation (autonome vs. kontrollierende Regulierung) kann somit ›wirksames‹ Potenzial in der Mediation der Beziehung zwischen sozialer Körperangst und sportunterrichtlicher Aktivität zukommen (Cox et al., 2013).

Forschungsdieserate bestehen im Bereich empirisch geprüfter didaktischer Ansätze zum emotionalen Erleben im Sportunterricht. So fehlen beispielsweise gesicherte didaktische Empfehlungen zur Förderung spezifischer Emotionen, die auf einschlägige sportpädagogisch-didaktische Diskurse Bezug nehmen. Zudem beziehen sich vorliegende Konzepte auf positive Emotionen. Das Erleben und Reflektieren negativer Emotionen könnte ebenfalls wesentlich zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen und sollte vor dem Hintergrund fachimmanenter Bildungsziele in didaktischen Konzepten verstärkt Berücksichtigung finden. Dem Konstrukt ›Emotionale Intelligenz‹ wird im Feld Bewegung und Sport hohe Bedeutsamkeit beigemessen (Gerber, 2016). Sein Potenzial für den Sportunterricht wird bis dato aber nur vereinzelt aufgegriffen (Siskos, Proios & Lykesas, 2012). Auch über die wechselseitige emotionale Einflussnahme im sportunterrichtlichen Handeln, z. B. in Form ›emotionaler Ansteckung‹, ist wenig bekannt.

Im Kontext der Professionalisierung der Sportlehrenden fehlen hochschuldidaktische Ansätze zur Entwicklung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz, die zur Gestaltung entsprechender (Bewegungs-)Aufgaben, Reflexionszugänge und Rahmenbedingungen mit dem Lerngegenstand Emotionen befähigen. Ebenfalls finden diagnostische Kompetenzen, die im Wesentlichen die situative, anlassbe-

zogene Didaktisierung emotionalen Schüler*innenerlebens unterstützen, keine explizite Erwähnung.

15.3 Relevanz für das sportunterrichtliche Lernen und Lehren

Didaktische Implikationen für das *Wie* des Unterrichtens können aus den zentralen Erkenntnissen zur Bedeutung von hoher Unterrichtsqualität, Kompetenz- und Autonomieerleben, dem Erleben von sozialer Zugehörigkeit sowie spezifischen Lehrkraftmerkmalen auf positive Emotionen abgeleitet werden. Eine interessenorientierte, alternative und neue Aufgaben einbindende **Aufgabenkultur** unterstützt (positives) emotionales Erleben. Aufgabenformate, die »individuelle Kompetenz- und Autonomieerfahrungen« (Burrmann & Mutz, 2016, S. 112) ermöglichen, können das freudvolle Erleben, die Anstrengungsbereitschaft sowie langfristig die Motivation im Sportunterricht und im freizeithlichen Sporttreiben fördern. Ein kompetenzförderliches Lernen im Sportunterricht zeichnet sich durch kognitive und motorische (Selbst-)Aktivität und Selbstverantwortung aus.

Legen Lehrpersonen soziale Bezugsnormen an, können damit (soziale) Ängste geschürt werden (Burrmann & Mutz, 2014). Um Ängste zu reduzieren und das Passungsverhältnis sportunterrichtlicher Anforderungen den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen anzugleichen, wird die Orientierung an individuellen Bezugsnormen empfohlen. Neben der Aufgabenschwierigkeit sollten auch die angelegten Gütemaßstäbe von den Lernenden mitbestimmt werden können, um im Sinne selbstkonkordanter Zielsetzungen »echte« Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Lernumgebung sollen ein kooperatives, soziales Klima und das subjektive Empfinden sozialer Eingebundenheit einen mehrfachen Nutzen für das emotionale Erleben der Schüler*innen haben (u.a. Engels & Freund, 2018). Dazu bieten didaktische Anregungen zum sozialen Miteinander (u.a. Wibowo & Bähr, 2018) wichtige Impulse, denen neben der Stärkung der sozialen Zugehörigkeit auch freudevermittelndes und motivationsförderndes Potenzial (Leisterer & Jekauc, 2018) sowie die Chance zur Förderung damit verbundener Aspekte der Selbstentwicklung zugeschrieben werden. Daran knüpfen didaktische Überlegungen zur Demokratiebildung im Sportunterricht an, die leibliches Bewegungshandeln im Kontext des Gesamtgefüges fokussieren und zur Auseinandersetzung und Konsensfindung unter demokratischen Wert- und Normvorstellungen anregen (Ahns & Amesberger, 2020).

15.4 Überlegungen zum Gegenstandsverständnis von Emotionen im Sportunterricht

Neben fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen, insbesondere dem diagnostischen »Gespür« für emotionsgeladene unterrichtliche Anlässe, ist die didaktische »Ausrichtung« von Sportlehrenden entscheidend für das Gegenstandsverständnis von Emotionen. Denn welches Verständnis im Umgang mit Emotionen an die sportunterrichtliche Praxis herangetragen wird, wird von der eingenommenen didaktischen Perspektive mitbestimmt, die hinsichtlich Zielstellung, inhaltlicher Auslegung und methodischer Umsetzung differieren und deren Spektrum von einer geschlossen-deduktiven Vermittlung eines festen Kanons tradierter Sportarten bis zur offen-induktiven Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit von Bewegung und Sport reichen kann.

Geht es im Sportunterricht primär um die Erschließung des Kulturguts Sport und steht das Erlernen von Sportarten und motorischen Fertigkeiten im Mittelpunkt des didaktischen Auftrags (Söll, 2000), ist es bedeutsam, dass Lernende ihre Emotionen so zu regulieren lernen, dass Emotionen zur Handlungs- und Leistungsoptimierung beitragen. Didaktisch leitend und Ziel für die Schüler*innen ist demnach herauszufinden, welche Emotionen dysfunktional und welche funktional für die Leistungserbringung sind (Ruiz, Raglin & Hanin, 2017).

Wird die leibliche Bildung durch Körpererfahrung in das Zentrum des didaktischen Interesses gestellt (Funke-Wieneke, 2010), so wird der Wahrnehmung des leiblichen Ichs im Hier und Jetzt zentrale Bedeutung beigemessen. Emotionales Erleben im Fach Sport kann demnach als existenzielle und persönliche Erfahrung zur Entfaltung der »Bewegungsidentität« (Balz, 2009, S. 28) thematisiert werden.

Eine zentrale fachdidaktische Idee ist die (mehr-)perspektivische Auslegung von Sportunterricht, um u.a. Sinnmomente sportlichen Tuns anzusprechen (Kurz, 2004; 2000; Ehni, 1977) und Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Feld Bewegung und Sport anzubahnen. Demnach können Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf Emotionen und Befindlichkeiten vor dem Hintergrund unterschiedlicher pädagogischer Perspektiven (Leistung, Gesundheit, Miteinander, Wagnis, Eindruck, Ausdruck) legen und so emotional-motivationale (Unterschieds-)Erfahrungen reflektieren. Beispielsweise könnte eine Schülerin das »Kribbeln« in einer Wettkampfsituation spüren, das diese herausfordernd macht (Eindruck), während bei Lauferfahrungen in der Natur ein Gefühl der Entspannung und Selbstzentrierung entstehen könnte (Gesundheit). Ein anderer Schüler könnte »lähmende Starre« in einer exponierten Leistungssituation empfinden (Wagnis) und umgekehrt Freude und Begeisterung in einer gemeinsamen Spielaktion (Miteinander).

Kompetenztheoretische Überlegungen zur Ausgestaltung des Schulsports in Deutschland (Sygusch & Hapke, 2018; Gogoll, 2014) und Österreich (Oesterheld & Amesberger, 2018; Amesberger & Stadler, 2014) greifen die Idee perspektivischer Auslegung von Sportunterricht in Verbindung mit den bildungspolitischen

Forderungen nach Outcome-Orientierung und kompetenzorientierter Aufgabekultur auf. Der Umgang mit Emotionen wird dann als Kompetenz verstanden, der unterschiedliche Verhaltensindikatoren zugrunde liegen. Dazu ein Beispiel:

Der Schüler bzw. die Schülerin kann (im Wettkampfspiel, bei Raufspielen etc.)

- eigene Emotionen wahrnehmen,
- sich in das Erleben und Denken anderer einfühlen,
- Emotionen nutzen,
- latente Stimmungen und deren motivationale Wirkung in der Gruppe erkennen.

Übergeordnet können diese Kompetenzanteile im Wesentlichen der kognitions- und emotionsbezogenen Selbst- und Sozialkompetenz sowie pädagogischen Perspektiven (Eindruck, Ausdruck, Miteinander, etc.) zugeordnet werden (Amesberger & Stadler, 2014).

15.5 Ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel zu »Emotionaler Intelligenz«

Das didaktische Beispiel zielt auf die Förderung »Emotionaler Intelligenz« in wett-kampforientierten Spielsituationen (Schulstufe 7/8). »Emotionale Intelligenz« beschreibt die Fähigkeit, eigene Emotionen wahrnehmen, bewerten, regulieren und gezielt nutzen zu können sowie das Erleben anderer nachspüren und verstehen können (Empathie), um sozial handlungsfähig zu sein (Goleman, 2006; Mayer & Salovey, 1997). Ihre Bedeutung können Schüler*innen in Spielen mit wett-kampforientiertem Charakter (z. B. Lauf, Wurf, Fang-, Parteiball-, Sportspiele), die unterschiedliche Emotionsqualitäten hervorrufen, erfahren und reflektieren (Laporte, Dosseville & Allen, 2016). Dazu lauten die anzubahrenden Kompetenzen:

Der Schüler, die Schülerin kann

- eigene Emotionen in Wettkampfspielen wahrnehmen, beschreiben und situativ einordnen.
- Einflüsse und Auswirkungen emotionalen Verhaltens in Wettkampfspielen auf das sportliche Handeln in der Mannschaft beschreiben.

Die Schüler*innen spielen eine wett-kampforientierte Spielform (z. B. Fuß- oder Handball). Die Dokumentation ihrer spielbegleitenden Emotionen wird in einem »Emotionsprotokoll«, d. h. in Form einer tabellarischen Erfassung der Emotionen und des situativen Kontextes, vorgenommen. Das Protokoll wird während

der Wartezeiten und anschließend an das Spiel bearbeitet. Mögliche Notizen lauten z. B.: »Ich ärgere mich, wenn wir hinten liegen«, »Ich freue mich, wenn ich den Ball bekomme«, »Ich bin unsicher, wenn ich angespielt werde.« Das »Emotionsprotokoll« dient zur Bewusstmachung der das Bewegungshandeln begleitenden oder steuernden Emotionen und bildet das Fundament der anschließenden reflexiven Auseinandersetzung.

In einer internen Mannschaftsbesprechung beschreiben und reflektieren die Schüler*innen ihr emotionales Spielerleben. Dazu erhalten Sie einen Leitfaden, der den Erfahrungsaustausch strukturiert. Mögliche Fragen lauten z. B. »Wie hast du das Spiel erlebt und welche Emotionen sind bei dir aufgetreten?«, »In welchen konkreten Situationen sind die Emotionen bei dir aufgetreten und was war der Anlass?«, »Wie hat sich das angefühlt und auf dein Handeln ausgewirkt?«, »Welche (Spiel-)Situationen waren für dich besonders emotional?«. Die Schüler*innen beschreiben ihre Emotionen, sie kontextualisieren sie an ausgewählten Spielsituationen und analysieren mögliche Auslöser für und Auswirkungen auf ihr Spielverhalten und die Mannschaft (u. U. auch auf die Gegner). Die Resultate werden mannschaftsintern auf einem Flipchart festgehalten. Die Flipcharts dienen anschließend als Ausgangspunkt zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand »Emotionale Intelligenz« (Nutzen der Emotionen im Wettkampfspiel).

Neben der Schiedsrichtertätigkeit begleitet und moderiert die Sportlehrkraft den Lernprozess. Nach Möglichkeit lässt er bzw. sie die Schüler*innen selbsttätig agieren, ist aber aufmerksam und sensibel für die Art und Weise, wie die Lernenden mit der Aufgabe umgehen und welche Stimmung herrscht, z. B.: Was wird benannt, was nicht? Wenn notwendig, unterstützt die Lehrkraft den Schüler bzw. die Schülerin z. B. durch zirkuläres Nachfragen zur differenzierten Beschreibung seiner bzw. ihrer Emotionalität, z. B. »Was bedeutet es für dich, wenn du sagst »du ärgerst dich furchtbar?«, »Wohin richtet sich der Ärger?«, »Tritt diese Emotion auch in anderen Situationen auf?«. Die Lehrperson bewertet die Emotionen nicht. Vielmehr gestatten die Beiträge der Lernenden einen Einblick hinsichtlich Qualität und Tiefe der Auseinandersetzung mit ihren Emotionen.

15.6 Emotionen anlassbezogen aufgreifen und didaktisch nutzen

Freude, Lust und Spaß an der Tätigkeit nehmen vor dem Hintergrund motivationaler Aspekte eine herausragende Bedeutung im Sportunterricht ein. Lehrpersonen können zum einen ihren Sportunterricht so didaktisieren, dass diese Emotionen vermehrt auftreten (Geßmann, 2014; Jakob & Kant, 2015). Umgekehrt ist es im Sinne der Individualisierung auch bedeutsam, Schüler*innen auf ihr emotionales Verhalten anzusprechen, um dieses bewusst zu machen und eine freudvolle Handlungsausrichtung zu verstärken: »Das hat dich offensichtlich begeistert, was

war das Tolle an dieser Situation?«, »Was macht dir Freude an dieser Bewegung?«, »Welche Bewegungssituationen suchst du gerne auf?« oder »Was denkst du, könnte dir besonders gut gelingen?«

Treten intensive Emotionen auf, so ist eine häufige Reaktionstendenz, dass diese nicht sein sollten: »Sei nicht so wütend/ängstlich/launisch/...!« Hilfreicher ist in der Regel ein Begleiten der Emotion, das die Akzeptanz für diese erkennen lässt. »Jetzt bist du wohl ordentlich wütend geworden!«, »Wovor hast du Angst?« oder »Was könnte passieren?« Vor dem Hintergrund, dass Emotionen immer von einer ganzen Klasse von Reizen ausgelöst werden können und daher die emotionalen Reaktionen grundsätzlich sinnvoll sind, aber unter Umständen in einem ungünstigen Situationskontext aufkommen, können sich Probleme ergeben, wenn der Kontext und die gezeigte Emotion nicht zueinander passen. Hier ist Reframing eine mögliche didaktische Reaktion. Reframing geht davon aus, dass ein bestimmtes (emotionales) Verhalten grundsätzlich sinnvoll ist und eine Fähigkeit ausdrückt. Um diese Fähigkeit zur Wirkung zu bringen, muss diese in einen anderen Kontext gestellt werden. Einen Schüler, der sich beispielsweise wütend und lautstark über einen Schiedsrichterpfiff ärgert, könnte eine Lehrperson möglicherweise dadurch entlasten, dass sie kommentiert »Du wolltest jetzt wohl unbedingt das Tor erzielen! Dafür hast du eine Menge Energie eingesetzt.«

Der Umgang mit Emotionen im Sportunterricht ist für Lehrpersonen insbesondere dann herausfordernd, wenn eine emotionale Reaktion schwierig, unangenehm oder unangemessen erscheint. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, Emotionen der Schüler*innen nicht eins zu eins auf sich zu beziehen, sondern als Reaktion in einem sozialen System zu betrachten, die einen bestimmten aktuellen Auslöser (innerer oder äußerer Stimulus), einen dahinterstehenden emotionalen Bedeutungskontext der Schüler*innen und eine Botschaft beinhaltet. Zudem ist eine klare Differenzierung zwischen der emotionalen Äußerung des Schülers bzw. der Schülerin und der eigenen emotionalen Resonanz hilfreich, z. B. Gegenübertragung, im Sinne der Auslösung eines alten emotionalen Musters bei der Lehrperson oder Konfluenz, wenn eine Lehrperson ärgerlich wird, weil eine Schülerin oder ein Schüler eine erwartete Leistung nicht erbringt.

15.7 Fazit

Als junges Thema im sportpädagogisch-didaktischen Diskurs bietet das Konstrukt »Emotion« ein »offenes« Forschungsfeld sowie umfassenden sportdidaktischen Nährboden. Der vorliegende Beitrag bietet, unter Bezugnahme auf unterschiedliche didaktische Perspektiven, erste grundlegende fachdidaktische Überlegungen, Emotionen im Sportunterricht zu thematisieren. Zur weiteren Berücksichtigung des Themas in der sportunterrichtlichen Praxis bietet sich einerseits die Nutzung zukünftiger empirischer Befunde für neue sportdidaktische Konzeptionen an. An-

nen abgeleitet werden, die das emotionale Erleben der Schüler und Schülerinnen begleiten und fördern.

In der hochschuldidaktischen Gestaltung der Sportlehrerbildung sollten entsprechende soziale und personale Kompetenzen vor dem Hintergrund von Fachwissen und diagnostischen Fähigkeiten ausgewiesen und angebahnt sowie in schulpraktischen Bezügen didaktisiert und reflektiert werden. Für Sportlehrende empfiehlt sich im Kontext der Thematik die eigenen personalen Kompetenzen durch Selbstreflexion und Super- bzw. Intervision zu stärken.

Weiterführende Literatur

- Amesberger, G. (2021). Psychologie der Bewegung. In T. Bochdansky, K. Ammer & G. Ebenbichler (Hrsg.), *Bewegung – Gesundheit – Medizin* (S. 70-83). München: Elsevier.
- Barrett, L. F., Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (2016). *Handbook of emotions*. Guilford Publications.
- Ekkekakis, P. & Brand, R. (2019). Affective responses to and automatic affective valuations of physical activity: Fifty years of progress on the seminal question in exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 130-137.

Literatur

- Ahns, M. & Amesberger, G. (2020). Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster: Waxmann, 202–216.
- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg, Wien: Interfakultärer Fachbereich (IFFB) für Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33(1), 25–32.
- Balz, E., Bindel, T. & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben. *Studien zum Grundschulsport. Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45–66.
- Barrett, L. F., Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (2016). *Handbook of emotions*. Guilford Publications.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (10. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Behrens, C. (2011). Zwischen Scham, Neid, Euphorie, Ärger und Zeigelust. Rekonstruktionen von Schülerperspektiven auf Bewegungsgestaltung. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03.–05. Juni 2010 in Bielefeld* (S. 288–293). Hamburg: Czwalina.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M. & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Sciences*, 3, 1–20.
- Burrmann, U. & Mutz, M. (2016). Selbstberichtete Angst im Sportunterricht. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts und der ethnischen Herkunft. *Leipziger sportwissenschaftliche Zeitschrift*, 17(1), 1–10.

- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43.
- Ciotto, C. M. & Gagnon, A. G. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27–33.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS). Bern: Huber.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S. & Sabiston, C. M. (2013). Using motivation regulations in a person-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(4), 461–467.
- Dzhambazova, E. (2017). School education and the joyful experiences of the students. *Activities in Physical Education & Sport*, 7(1), 119–122.
- Ehni, H. (1977). Sport und Schulsport: Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf: Hofmann.
- Engels, E. S. & Freund, P. A. (2018). Welche Faktoren beeinflussen das Erleben von Freude am Schulsport im Jugendalter? *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), 68–78.
- Freudenberg, K., Reidick, C., Pieter, A. & Fröhlich, M. (2017). Förderung der emotionalen Kompetenz im Schulsport. Eine explorative Feldstudie. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2(12), 118–124.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 314–322). Schorndorf: Hofmann.
- Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik: wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Geißler, P. & Sassenfeld, A. (Hrsg.) (2013). *Jenseits von Sprache und Denken. Implizite Dimensionen im psychotherapeutischen Geschehen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gerber, M. (2016). *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht: Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen/Wien: Meyer & Meyer Verlag.
- Geßmann, R. (2014). Zum Auftrag des Schulsports. *Sportunterricht – ohne Bewegungsfreude ist alles nichts! Sportunterricht*, 63(7), 214–215.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S. 93–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Harnack, F. (2019). Zusammenraufen durch zusammen raufen!? Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch kämpferische Spiele und Taekwondo in der Schule. *Journal of Martial Arts Research*, 2(4), 1–6.
- Hart, E. A., Leary, M. R. & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 94–104.
- Jakob, M. & Kant, G. (2015). *Bewegungsfreude. Annäherung an einen besonderen Begriff*. *Sportpädagogik*, 39(6), 2–7.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9–55). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Laborde, S., Dosseville, F. & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26, 862–874.
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2018). Student's Emotional Experiences in Physical Education – A Qualitative Study for Theoretical Insights. *Sports*, 7(10), 1–15.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 295–308.

- Lodewyk, K. R. & Muir, A. (2017). High School Females' Emotions, Self-Efficacy, and Attributions During Soccer and Fitness Testing in Physical Education. *Physical Educator*, 74(2), 269–295.
- Lohbeck, A. (2018). Freude am Sportunterricht – Welche Rolle spielen sportartspezifische Selbstkonzepte und die wahrgenommene Lehrerfürsorglichkeit von Schülerinnen und Schülern? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1–2), 117–132.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Audele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(3), 336–343.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation Vol. I* (pp. 39–73). New York: Academic Press.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 188–270). Schorndorf: Hofmann.
- Oesterhelt, V. & Amesberger, G. (2018). *Unterrichtsbeispiele – Evaluationsaufgaben für den Bildungsstandard Bewegung und Sport*. Wien, Salzburg: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, IFFB für Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1–50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruiz, M. C., Raglin, J. S. & Hanin, Y. L. (2017). The individual zones of optimal functioning (IZOF) model (1978–2014): Historical overview of its development and use. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 63.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sawicki, Z. & Görner, K. (2018). Emotional states of German high school students during physical education classes – gender and age comparison. *Journal of Physical Education & Sport*, 18(4), 2338–2349.
- Siskos, B., Proios, M. & Lykesas, G. (2012). Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 19(3), 154–159.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49(1), 4–8.
- Sygusch, R. & Hapke, J. (2018). »Vier gewinnt!«: Kompetenzorientiert Trainieren im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67(2), 64–69.
- Wang, C. K. J. & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European physical education review*, 13(2), 145–164.
- Wibowo, J. & Bähr, I. (2018). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wiesche, D. (2016). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.
- Yoo, J. (2015). Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport*, 120(3), 731–746.