

Ahns, Mareike; Rode, Daniel; Amesberger, Günter

## Wie deuten Schüler:innen ihr Erleben im Völkerball? Einblicke in das Salzburger Bildungslabor Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht

Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 136-150



Quellenangabe/ Reference:

Ahns, Mareike; Rode, Daniel; Amesberger, Günter: Wie deuten Schüler:innen ihr Erleben im Völkerball? Einblicke in das Salzburger Bildungslabor Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht - In: Nagele, Fabio [Hrsg.]; Greiner, Ulrike [Hrsg.]; Ivanova, Mishela [Hrsg.]; Windischbauer, Elfriede [Hrsg.]: Salzburger Bildungslabore. Konzepte und Innovationen an der Schnittstelle Lehrer:innenbildung und Praxisfeld Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 136-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-329988 - DOI: 10.25656/01:32998; 10.35468/6163-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-329988>

<https://doi.org/10.25656/01:32998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Mareike Ahns, Daniel Rode und Günter Amesberger*

## **Wie deuten Schüler:innen ihr Erleben im Völkerball? Einblicke in das Salzburger Bildungslabor Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht**

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag gewährt Einblicke in das Bildungslabor „Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht“. Am Beispiel eines studentischen Projekts wird erläutert, wie die Ziele des Bildungslabors (Unterrichtsentwicklung, Forschung und Professionalisierung) Konkretisierung und Umsetzung erfahren. Es wird das emotionale Erleben im Völkerball vor dem Hintergrund unterschiedlicher didaktischer Inszenierungen (Schutzschild- und Kegelvölkerball) fokussiert. In einer qualitativen Begleitstudie werden Deutungen des Erlebens im Völkerball und seiner Varianten rekonstruiert und kategoriengeleitet ausgewertet. Es zeigt sich, dass die Deutungen in drei Kategorien gefasst werden können: Erstens werden Deutungen des Spielerlebens als Angriffsgeschehen sichtbar, zweitens zeigen sich Deutungen des Spielerlebens aus biographisch verankerten Sportererfahrungen und drittens werden Deutungen sichtbar, die die Selbstbezüglichkeit im sportiven Handeln unterstreichen. Im Bestreben, einen Beitrag zu den Zielstellungen des Bildungslabors leisten zu wollen, werden die Ergebnisse abschließend u. a. in Hinblick auf Konsequenzen für eine individualisierte und reflexive Aufgabengestaltung im Bewegungs- und Sportunterricht diskutiert.

### **1 Einleitung**

Zwei Mannschaften, deren Spieler:innen sich in einem begrenzten Spielfeld gegenseitig mit Bällen abschießen. So lautet das Grundprinzip des Spiels Völkerball – einem ‚Klassiker‘ des Sportunterrichts, der immer wieder kontrovers diskutiert wird. Zuletzt etwa ausgelöst durch einen Artikel, in dem kanadische Forscher:innen anhand von verschiedenen ethischen Konzepten argumentieren, dass die Variante Dodgeball bildungshinderlich und unterdrückungsförderlich sei

(Butler et al., 2021). In der öffentlichen Diskussion, die in verschiedenen Nachrichtenmagazinen und auf Twitter daraufhin empathisch geführt wurde, kommen (ehemalige) Schüler:innen zu Wort, die von mitunter stark negativen Erfahrungen bis hin zu Mobbing im Kontext des Spiels berichten (Höfler, 2019; Kriebernig & Maier, 2019). Andere weisen negative Einordnungen des Spiels zurück (Kriebernig & Maier, 2019). Sportpädagog:innen fordern unterdessen einen didaktisch reflektierten Umgang mit Völkerball und seinen vielen Varianten (Wydra & Reimann-Pöhlsen, 2023). Fachdidaktisch sind diese Diskussionen deshalb instruktiv, weil sie am Beispiel Völkerball die grundlegende Bedeutung von Emotionen im Sportunterricht zugänglich machen können.

Sportunterricht ist zentral auf die handelnde Bewältigung von Bewegungssituationen ausgerichtet, die als spannend, unvorhergesehen, freudvoll, angsteinflößend, beschämend, besorgniserregend, irritierend oder verunsichernd erlebt werden. Solche emotionalen Reaktionen stellen unmittelbare Bewertungsprozesse dar, die ein wichtiger Bestandteil der Handlungsregulation sind. Sie können sich auf ganze Klassen von Situationen beziehen, welche mit den gleichen Emotions- und Handlungsmustern beantwortet werden (Nitsch, 1986). So bildet Sportunterricht einen Erfahrungs- und Handlungsraum, in dem Emotionen implizit handlungswirksam sind. Sportlehrkräfte und Schüler:innen stehen vor der Aufgabe, sich mit dem eigenen sowie dem emotionalen Erleben der Co-Akteur:innen auseinanderzusetzen, es bewusst zu machen und in seiner Wirkung zu verstehen, um so (auch über den Sportunterricht hinaus) neue Möglichkeiten der Handlungsregulation und Interaktion zu entwickeln. Im fachdidaktischen Diskurs und insbesondere auch in der Sportlehrer:innenbildung werden diese Aufgaben bislang nur wenig aufgegriffen (Ahn & Amesberger, 2022).

An dieser Stelle setzt das Salzburger Bildungslabor *Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht* an. Das Projekt ist in verschiedene, vor allem schulpraxisbezogene Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums für das Fach Bewegung und Sport im Cluster Mitte<sup>1</sup> integriert und bindet dabei Dozierende und Studierende sowie Schüler:innen und Lehrkräfte ein. Die übergeordneten Ziele bestehen darin, empirische Erkenntnisse zu Emotionen im Sportunterricht zu generieren (*Forschung*), didaktische Ansätze für den Sportunterricht zum Umgang mit Emotionen zu entwickeln (*Unterrichtsentwicklung*) und Studierende im Erwerb von Fach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen in Bezug auf das Thema Emotionen im Sportunterricht zu begleiten (*Professionalisierung*).

Unser Anliegen in diesem Beitrag ist es, anhand eines konkreten Beispiels Einblicke in die integrative Bearbeitung dieser Zielstellungen im Rahmen des Bildungslabors zu geben. Dafür greifen wir das eingangs eingeführte Völkerballspiel auf

1 Der Cluster Mitte ist ein Entwicklungsverbund von sechs Universitäten und vier Pädagogischen Hochschulen in Salzburg und Oberösterreich, die gemeinsam die Ausbildung für Lehrer:innen der Sekundarstufe Allgemeinbildung anbieten.

und fokussieren ein studentisches Projekt, das sich didaktisch und empirisch mit dem emotionalen Erleben von Schüler:innen im Völkerball beschäftigt. Wir skizzieren die theoretische Perspektive dieses studentischen Projekts (siehe Kapitel 3), stellen die fokussierte didaktische Konzeption mit empirischer Begleitstudie im Rahmen des Bildungslabors dar (siehe Kapitel 4), präsentieren empirische Ergebnisse zum Erleben im Völkerball (siehe Kapitel 5) und diskutieren schließlich den Beitrag zur Innovation in Schule und Lehrer:innenbildung (siehe Kapitel 6). Davor situieren wir das Bildungslabor *Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht* in den übergeordneten Prinzipien der Salzburger Bildungslabore (siehe Kapitel 2).

## 2 Einbettung in die Salzburger Bildungslabore

In der Bearbeitung des Themenfeldes *Emotionen im Sportunterricht* orientiert sich unser Bildungslabor an den drei zentralen Prinzipien der Salzburger Bildungslabore: *gesellschaftliche Relevanz*, *Inter-/Transdisziplinarität* sowie *Sozialität von Lern- und Bildungsprozessen*.

Das Themenfeld Emotionen wird in aktuellen Bildungsdiskursen zunehmend nicht nur auf den unterrichtlichen Lehr- und Lernerfolg begrenzt, sondern in seiner *gesellschaftlichen Relevanz* sichtbar gemacht. So werden die Auseinandersetzung und der Umgang mit Emotion in Hinblick auf Selbstregulation sowie auf ein gelingendes Zusammenleben als wichtige Aspekte von Allgemeinbildung in der Gegenwartsgesellschaft diskutiert (Petermann & Wiedebusch, 2016). Eigene Emotionen regulieren sowie dem Erleben anderer nachspüren und es verstehen können, stellen wichtige Fähigkeiten dar, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein – u. a. unter den Bedingungen von Krisendiskursen und -erfahrungen, antidemokratischen Entwicklungen, steigender bzw. zunehmend wahrgenommener Diversität, die immer auch eine Belastungskomponente darstellen kann, wachsender Ungleichheit, Digitalisierungsprozessen und einhergehenden neuen Kommunikations- und Sozialformen oder neoliberalen Anforderungen und Anrufungen. Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung selbstregulatorischer und emotional-sozialer Kompetenzen in der neuen Lehrplangeneration in Österreich ein fester Bestandteil des grundlegenden Bildungsbereichs Sprache und Kommunikation, zu dem jedes Unterrichtsfach seinen spezifischen Beitrag leisten soll. Die empirischen Erkenntnisse, fachdidaktischen Ansätze und Lernprozesse von Studierenden im Rahmen unseres Projektes leisten einen Beitrag zur Exploration von Voraussetzungen und Möglichkeiten einer entsprechenden Berücksichtigung von Emotionen im Sportunterricht.

Dies erfolgt unter Bezugnahme auf curriculare Rahmenbedingungen des Fachs sowie fachdidaktische, fachwissenschaftliche und überfachliche Diskurse in einer *interdisziplinären* Bearbeitung des Themenfeldes. Sportunterricht verfolgt in Österreich das übergeordnete Ziel, Schüler:innen im Rahmen des Erwerbs von

Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen sowie überfachlichen Kompetenzen in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern und zu einem achtsamen, verantwortlichen und selbstbestimmten Handeln im soziokulturellen Feld Bewegung und Sport zu befähigen (Amesberger & Ratzmann, 2025). Vor diesem Hintergrund finden sich im sportpädagogischen und -didaktischen Diskurs Untersuchungen zu Einflussfaktoren auf das emotionale Erleben von Schüler:innen im Sportunterricht und zu Zusammenhängen von Emotionen, sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Motivation (Liukkonen et al., 2010; Yoo, 2015; Leisterer & Jekauc, 2019). Zudem werden spezifische Emotionen, insbesondere Freude und Angst, näher betrachtet und didaktische Implikationen abgeleitet (ausführlicher Ahns & Amesberger, 2022). In unserem Bildungslabor greifen wir diese bestehenden Diskurse mit Studierenden auf. Wir nutzen (sport-)psychologische Theorien zur Beschreibung und Klassifikation von Emotionen (Barrett & Russel, 1999; Lazarus, 1991) und verorten Emotionen in einem handlungstheoretischen (z. B. Nitsch, 1986) sowie bildungswissenschaftlichen Bezug (z. B. Pekrun, 2018), um Emotionen im Sportunterricht als ein interdisziplinäres Themenfeld verständlich zu machen.

Dabei orientieren wir uns an einem sozialkonstruktivistischen *Lern- und Bildungsverständnis*. Dieses geht davon aus, dass Lernende den Sinn und die Bedeutung von Lerngegenständen in aktiver und selbstgestalteter Auseinandersetzung konstruieren (Oesterheld & Amesberger, 2019). Lernen gestaltet sich in (ko-)konstruktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt und den umweltlichen Bedingungen, unter Einbeziehung je individueller physischer, kognitiver, sozialer und wesentlich auch emotionaler Lernvoraussetzungen. Emotionen stehen in Wechselwirkung mit den jeweiligen Umweltbedingungen. Sie können von den Lernenden auf Umwelt übertragen (Subjektseite) als auch durch Umwelt, über Gegenstände, Aufgaben oder über Beziehungen evoziert werden (Objektseite). Auf Subjektseite sind Emotionen als körperlich wahrnehmbare Empfindungen zu verstehen, die spezifisches Erleben auslösen. Dieses wird in der Auseinandersetzung mit Umweltreizen (ko-)konstruiert und ist zugleich mit selbstbezüglichen Komponenten (Selbst- und Körperkonzept, Selbsteinschätzung; vgl. Wiesche & Klinge, 2017; Grimminger-Seidensticker et al., 2019) sowie mit sozialbezüglichen Aspekten (Streben nach Anerkennung, Bewertungen durch Andere, Orientierung an Peers, vgl. Ahns et al., 2023) verbunden. Emotionen können damit als ein konstitutiver Teil des Fachlichen (Frederking, 2022), in dem Sinne von sport- und bewegungsbezogenen Handlungen gelten, der das fachliche Lernen maßgeblich beeinflusst. Als Konsequenz für das fachliche Lernen bedeutet dies, dass Emotionen und Erleben in seiner Ursächlichkeit und Richtung in der Komplexität des sportunterrichtlichen Gefüges verstanden und reflektiert werden müssen. Schüler:innen sollen darin unterstützt werden, ihre Emotionen sowie deren selbst- und sozialbezüglichen Bezüge zu differenzieren und kontextuell einzuordnen.

### 3 Theoretische Perspektive: Emotionales Erleben im Sportunterricht

Um diese Ansprüche zu bearbeiten, setzte sich im Rahmen unseres Bildungslabors ein studentisches Projekt, auf das wir im Weiteren näher eingehen, vertiefter mit dem schüler:innenseitigen Erleben von Varianten des Spiels Völkerball im Sportunterricht auseinander. Das emotionale Erleben von Schüler:innen im Bewegungs- und Sportunterricht wird über die Wahrnehmung eines Emotionen auslösenden Ereignisses, der kognitiven Verarbeitung und der damit gekoppelten situativen Verhaltenskomponente geformt. Die Verarbeitung einer Emotionen auslösenden Situation erfolgt als subjektiver Bewertungsprozess, der einen wesentlichen kognitiven Anteil hat, zugleich aber auch physiologische Veränderungen und emotionspezifische Handlungstendenzen auslöst (Lazarus, 1991; Gross, 1998). Als Folge entstehen auf Verhaltensebene situative Reaktionen, die, folgt man sozialkonstruktivistischen Annahmen (Barrett, 2009), innerhalb eines Emotionstyps durchaus variieren können. So kann ein Ereignis (z. B. ein Fußballtor) zwar mit der gleichen Emotion etikettiert werden (z. B. Freude), aber der Ausdruck der Freude kann variieren, wenn Freude demonstrativ vor Zuschauer:innen ausgelebt wird, sich Freude auf Mitspieler:innen richtet und gemeinsam geteilt wird oder wenn Freude kaum nach außen getragen und stärker innerlich fokussiert wird. Für den Sportunterricht als Handlungs- und Erfahrungsraum scheint aus diagnostischer Perspektive relevant, emotionale Aspekte des Erlebens gezielt in den Blick zu nehmen und empirisch greifbar zu machen, damit schüler:innenseitiges Verhalten kontextualisiert und entsprechend eingeordnet werden kann.

Eine Emotion ist ein aktueller psychischer Zustand von Personen, dessen Qualität, Intensität und Dauer näher bestimmt werden können. Zur Definition der Emotion im Kontext des Erlebens wird in der vorliegenden Studie auf ein Dimensionsmodell der Erlebnispsychologie (Russell, 1980; Barrett & Russell, 1999) zurückgegriffen. Das Modell ist zirkulär angeordnet und konkretisiert *Aktivierung* (schlāfrig/angespannt) und *Valenz* (angenehm/unangenehm) in einem zweidimensionalen Modell. In diesem lassen sich einerseits die *Befindlichkeit*, ein allgemeiner Zustand des Seins, der sich in unterschiedlichen Stimmungen zeigt, als auch die *Emotion*, ein Zustand, der objektgerichtet ist und auf Basis einer konkreten auslösenden Situation mit Veränderungen auf einer oder mehreren Ebenen des subjektiven Erlebens (Gefühl), der physiologischen Veränderungen und des Verhaltens (Ausdruck, Handlungen) einhergeht, anordnen.

Eine besondere Rolle für die Fokussierung der Emotionen im Handlungs- und Erfahrungsraum Sportunterricht spielen biographische Erfahrungen, deren Stellenwert für die Emotionen bereits vielfach diskutiert ist (Nitsch, 1986). Biographische Erfahrungen in sportiven Kontexten werden oft präreflexiv erworben und – teilweise implizit – auf Situationen oder Gegenstände übertragen (Barrett,

2009) bzw. durch diese ausgelöst. Im Sportunterricht können emotionale Bewertungen beim Betrachten von Sportmaterial wie einem Ball oder einem Kasten ausgelöst werden, wenn diese durch frühere Erfahrungen emotional kodiert und diese Kodierung in mentalen Strukturen verinnerlicht wurde. Nitsch spricht von einem „emotionalen Etikett“ (Nitsch, 1986, S. 225), unter das der Gegenstand (hier als Reiz) gefasst wird. Etikettierungen werden als Erfahrungen des Leibes und der Umwelt im Gedächtnis verankert und beeinflussen das Erleben. Damit können verschiedenste Reize, wenn sie aufgrund der Lerngeschichte gleich emotional etikettiert sind, zu gleichen Reaktionen führen. Sie können motivierend wirken, wenn diese als positiv oder angenehm bewertet werden. Andererseits können unangenehme oder negative Etikettierungen auch zu Unterlassungs- oder Vermeidungshandlungen führen. Mit Blick auf das näher fokussierte Spiel Völkerball, das, wie die einleitend erwähnten medialen Erfahrungsberichte zeigen, bei manchen Schüler:innen emotional sehr negativ, bei anderen positiv etikettiert sein kann, ergeben sich auf didaktischer Ebene Konsequenzen für eine angemessene Aufgabengestaltung. Es erscheint bedeutsam, Aufgaben so zu konzipieren, dass lerngeschichtliche Erfahrungen explizit eingebunden und offengelegt werden, um gezielt daran anzuknüpfen und Emotionsregulationskompetenzen zu entwickeln. Für die im Weiteren beschriebene Studie ergibt sich aus den dargestellten theoretischen Annahmen eine konkrete Fragestellung, die für die empirische Ausarbeitung leitend ist: *Wie deuten Schüler:innen ihr emotionales Erleben im Völkerball und seiner Varianten?* Zur Bearbeitung der Fragestellung wurde ein didaktisches Konzept entworfen, das das Erleben im Völkerball in verschiedenen Varianten zum Lerngegenstand ausarbeitet. Die qualitative Begleitstudie zielt darauf, die Schüler:innen zu ihrem Erleben zu befragen, um Deutungen des Erlebens einer empirischen Auswertung zugänglich zu machen. Die konkrete Vorgehensweise wird im nachstehenden Kapitel 4 beschrieben.

#### 4 Konzeption und Durchführung des studentischen Projekts

Das Bildungslabor *Emotionen im Bewegungs- und Sportunterricht* ist in Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums des Cluster Mitte im Unterrichtsfach Bewegung und Sport der Paris-Lodron-Universität Salzburg eingebettet. Es werden insbesondere Veranstaltungen einbezogen, die das Thema mit didaktischem Schwerpunkt im Bachelorstudium (z. B. Pädagogisch-Praktische Studien II) und mit empirisch-forschungsmethodischem Schwerpunkt im Masterstudium (z. B. Wahlpflichtfach Sozialwissenschaft, Schulpraktische Studien) bearbeiten. Da die Lehrveranstaltungen an der Schnittstelle zur Schulpraxis liegen, ist es möglich, auch Schüler:innen und Lehrkräfte einzubeziehen. Das im Weiteren fokussierte studentische Projekt wurde in den Schulpraktischen Studien (MA) im Sommersemester 2021 umgesetzt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung arbeiten die Stu-

dierenden in Kleingruppen zu spezifischen Aspekten von Emotionen im Sportunterricht. Sie generieren eigene Fragestellungen und ein dafür angemessenes methodisches Design unter Umsetzung und Anwendung qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Mit dem Anspruch verbunden, daraus einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden leisten zu wollen, wurden in der Lehrveranstaltung hochschuldidaktische Lern- und Reflexionsanlässe angeboten, die eine Auseinandersetzung mit den von den Studierenden in ihren empirischen Projekten fokussierten Themenausschnitten der Emotion vor dem Hintergrund des Erwerbs von Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz ermöglichen sollten. Es wurde eine Gruppendiskussion geführt, in der Überzeugungen zum Forschungsgegenstand und seine Bedeutsamkeit für die eigene Unterrichtspraxis reflektiert wurden. Auch wurden abschließend die wesentlichen Erkenntnisse des empirischen Projekts im Hinblick auf Fachunterricht und Fachdidaktik diskutiert sowie auf Erfahrungen in der schul- und forschungspraktischen Durchführung reflexiv bezogen.

In dem vorgestellten studentischen Projekt bildet den Ausgangspunkt der didaktischen und empirischen Überlegungen, dass Völkerball teilweise sehr negativ wahrgenommen wird. Das legt Überlegungen zu Strukturmerkmalen des Spiels nahe (Objektseite), z. B. dass Personen Abschussziele sind. Entsprechend sollen andere Varianten des Spiels entwickelt werden, die die bestehenden Strukturmerkmale aufbrechen und anderes Erleben auslösen (Balz et al., 2021). Umgesetzt wurde die Konzeption in einer 7. Schulstufe. Die erwähnten Varianten des klassischen Völkerballspiels waren Kegelvölkerball und Schutzschildvölkerball. Kegelvölkerball hat zum Ziel, nicht auf Personen zu werfen, sondern Gegenstände (Kegel) zu treffen, um mögliche Angst- und Vermeidungsreaktionen von Schüler:innen beim Werfen und Fangen zu reduzieren. Dazu erhielten die Mannschaften Kegel, die sie in ihren Spielfeldern aufstellten und vor Treffern verteidigen sollten. Eine Mannschaft hatte gewonnen, wenn sie alle Kegel der anderen Mannschaft mit dem Ball getroffen hatte. Mit der Variante des Schutzschildvölkerballs war die Intention verbunden, die Wahrnehmung von sozialer Eingebundenheit anzusprechen, da diese mit dem Erleben positiver Emotionen einhergeht (Leisterer & Jekauc, 2019). Dazu wurden selbst gebaute Schutzschilder aus Pappe an die Mannschaften vergeben, die zum Schutz vor Treffern eingesetzt werden konnten. Da die Mannschaften nur je vier Schutzschilder erhielten, waren die Spieler:innen mit der Aufgabe konfrontiert, den Einsatz der Schilder innerhalb der Mannschaft so zu verhandeln, dass diese im Gesamten gut geschützt werden konnte. Diese Strukturmerkmale fordern die Schüler:innen in taktischer Hinsicht (z. B. Einsatz der Schutzschilder) sowie in der Übernahme unterschiedlicher Funktionen (z. B. Verteidigen der Kegel) und dem damit verbundenen Rollenverhalten. Forschungsseitig stellt sich die Frage, wie die geänderten Strukturmerkmale des Spiels das emotionale Erleben beeinflussen und welche interindividuellen Unterschiede sich zeigen.

Die Forschungsfrage *Wie deuten Schüler:innen ihr emotionales Erleben im Völkerball und seiner Varianten* lehnt sich an ein sozialkonstruktivistisches Verständnis an. Der Forschungszugang zielt darauf ab, subjektive Konstruktionen von (sozialer) Wirklichkeit mit Blick auf den kommunikativen Charakter zu rekonstruieren (Ruin, 2019). Die Erhebung der empirischen Daten erfolgte mit Interviews, die sowohl episodische Erzählstimuli (z. B. Wir haben in den vergangenen Einheiten Völkerball gespielt. Erzähl doch mal von einer Situation, in der du besonders emotional warst.) als auch narrativ-assoziative Impulse (z. B. Was verbindest du mit Völkerball?) in einen Leitfaden einbanden (Flick, 2011). Der Einsatz des Interviews zielte darauf, Konstruktionen des emotionalen Erlebens in völkerballspezifischen Bewegungssituationen zugänglich zu machen. Es wurden vier Schüler:innen in Hinblick auf Geschlechtsparität ausgewählt, die sich in ihrer Bewegungsaktivität unterschieden. Die Interviews wurden in unmittelbarem Anschluss an die letzte der drei Unterrichtseinheiten durchgeführt.

Die Auswertung der Interviews fokussiert die Erschließung des subjektiven Bedeutungsgehalts der Konstrukteur:innen in Bezug auf ihr emotionales Erleben im Völkerball, unter Berücksichtigung kritischer Reflexion des forschenden Tuns von Seiten der Rekonstrukteur:innen, u. a. durch die reflexive Vergegenwärtigung ihres Vorwissens und spezifischer unterrichtlicher Gegebenheiten. In Anlehnung an kategoriengeleitete Verfahren (Ruin, 2019) wurden Deutungen des emotionalen Erlebens in einer induktiv-deduktiven Herangehensweise erarbeitet und zu Kategorien ausgearbeitet, in denen zentrale Deutungen des völkerballspezifischen Spielerlebens gefasst sind.

## 5 Empirische Ergebnisse: Deutungen des emotionalen Erlebens im Völkerball und seiner Varianten

In den Ergebnissen zeichnen sich drei Kategorien als leitende Deutungen des Spielerlebens ab: Erstens werden mehrfach Deutungen vorgenommen, die das *Spielerleben als Angriffsgeschehen* skizzieren, in denen es vorwiegend um das Abschießen und das Taktieren im Angriff geht. Im Weiteren zeigen sich zweitens Deutungen, die das *Spielerleben als biographisch verankerte Sporthandlung* manifestieren. Das emotionale Erleben wird dann eng mit Spielhandlungen verbunden, die aus der Biografie bereits verinnerlicht sind. Drittens werden Deutungen sichtbar, die das *Spielerleben als selbstbezügliches Spielen* darstellen, das in Kontrast zu Sport und Unterricht dargestellt wird. Wir stellen diese Kategorien nachfolgend anhand von Ankerbeispielen aus den Fällen Jakob, Jonathan und Sophie<sup>2</sup> dar.

---

2 Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

### 5.1 Deutungen des Spielerlebens als Angriffsgeschehen

Wenn die befragten Schüler:innen über ihr Erleben berichten, beschreiben sie dieses vielfach als Angriffsgeschehen, das vornehmlich Offensivhandlungen wie das Abschießen von Gegenspieler:innen oder Kegeln, aber auch das strategische Passen und Weitergeben des Balls perspektiviert und mit konkreten Spielsituationen in Verbindung bringt. Auf emotionaler Ebene werden die Offensivhandlungen als cool, witzig oder spaßig bewertet (mittlere bis hohe Aktivierung, positive Valenz). Die Schüler:innen fokussieren bestimmte Kerntätigkeiten, die sich entlang der Offensivstruktur des Spiels ausformen (Abschießen, Passen) und stellen diese als einnehmend im Erleben vor dem Hintergrund konkreter situativer Bezüge, wie z. B. in der Umsetzung taktischer Strategien, dar.

So berichtet beispielsweise der Schüler Jakob, dass er im Völkerball prinzipiell eine Präferenz für die Funktion als Außenspieler habe, in der er sich ungestört auf das Abschießen konzentrieren könne. Schutzschildvölkerball beschreibt er als unangenehm, weil er das Schutzschild beim Schutzschildvölkerball als hinderlich wahrnimmt und ihm durch das Halten des Schildes Spielraum und Flexibilität für das Abschießen verloren geht. Kegelvölkerball stellt er als besonders erlebnisreich heraus. Auf die Frage, wie er Kegelvölkerball erlebt hat, führt er aus:

J: Das war eigentlich das coolste, habe ich gefunden, weil das einmal, man hat halt die Kegel immer beschützen müssen und man hat sich konzentrieren müssen, dass die Kegel weg sind und (...) dann dreht sich der [Anm: Gegenspieler] einmal um und dann kann man den Ball so zu den Kegeln rollen. War ganz cool.

Jakob konkretisiert seine Beschreibung des Spielerlebens mittels einer spezifischen Spielsituation. Besonders erlebnisreich stellt sich für ihn das Ausnutzen der Spielsituation im Zuge taktischer Angriffshandlungen dar, indem er unbemerkt den Ball zu dem gegnerischen Kegel rollen und so erfolgreich für sein Team punkten kann. Das Erleben führt er über eine Steigerung an, in der er das Spiel als das beste im Vergleich zu den anderen herausstellt und mit einer Befindlichkeit (*cool*) beschreibt, die hinsichtlich Valenz als angenehm und bezüglich Aktivierung als mittelhoch beschrieben werden kann.

### 5.2 Deutungen des Spielerlebens als biographisch verankerte Sporthandlung

Wenn die Schüler:innen ihr Erleben beschreiben, setzen ihre Deutungen oftmals an sportiven Erfahrungen an, die sie im sportunterrichtlichen (z. B. in der Grundschule) oder im vereinsportlichen Kontext (z. B. im Fußballverein) gewonnen und weitestgehend positiv etikettiert haben (positive Valenz, hohe Aktivierung). Emotional-positives Erleben wird in dieser Kategorie also über die biographischen Erfahrungen vermittelt, die strukturgleich bzw. -ähnlich erlebt und emotional etikettiert werden.

So beschreibt der Schüler Jonathan auf die Frage, welche Situation beim Völkerballspielen ihm besonders in Erinnerung geblieben ist:

J: Bei der zweiten Variante [Anm.: Kegelvölkerball], das war das Lustigste und das hat mir am meisten gefallen, weil das Abwehren, das erinnert mich so an Fußball und ich kann nicht mehr Fußballspielen und habe auch nicht mehr dürfen und ja das Abwehren und den anderen den Ball rausschießen als Strategie, das hat mir am meisten gefallen bei den (...). Obwohl wir eigentlich verloren haben, war ich gut drauf, weil es einfach wieder richtig Spaß gemacht hat, ein wenig ‚catchen‘ und abwehren. Und eigentlich hatten wir ein ganz ein gutes Team.

Jonathan erkennt Strukturähnlichkeiten in den Verteidigungsbewegungen (Tor, Kegel). Diese sind durch seinen Vereinssport emotional positiv etikettiert. Die Etikettierung wird von Jonathan auf völkerballspezifische Defensivhandlungen übertragen. Als zweitrangig stellt er in dem Fall das Gewinnen heraus, obwohl er eigentlich einem ganz guten Team angehörte, dem er durchaus auch Gewinnchancen zusprechen würde.

### 5.3 Deutungen des Erlebens als selbstbezügliches Spielen fernab von Sport und Unterricht

In den Deutungen zeigen sich Passagen, in denen Schüler:innen die Selbstbezüglichkeit des Spielens betonen. Wenn Spielen selbstbezüglich stattfindet, wird das Erleben positiv, insbesondere als Spaß, gedeutet. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Selbstbezüglichkeit des Spielens als Kontrastfigur eingesetzt wird, und zwar in der Form, dass diese als Gegensatz zu Sport und zu Unterricht erscheint. So wird Sport in einer Denkfigur beschrieben, die mit einem spezifischen Hintergrund verbunden ist und dessen Anforderung über Alltägliches hinausgeht. Unterricht erscheint in einer Denkfigur, die mit kognitiven Anforderungen, mit Denken zu tun hat.

Die Schülerin Sophie beschreibt, dass Sport für sie das Zurücklegen einer längeren Distanz mit dem Rad sei. Im Sportunterricht sei Sport das Laufen eines Parcours, Weitspringen oder auch Schlagballwerfen. Völkerball hingegen – so ihre Beschreibung weiter – könne man einfach spielen und das würde Spaß machen. Sport hingegen sei etwas, das zielgerichtet und in gewisser Weise intentional betrieben werde. Auf die Frage, welche Situation beim Völkerballspielen ihr besonders emotional in Erinnerung geblieben sei, geht sie näher auf die Variante Schutzschildvölkerball ein. Das Schutzschild beschreibt die Schülerin als beeinträchtigend, weil sie es nicht stimmig in ihren Handlungsablauf integrieren kann. Zudem beschreibt sie, dass sie durch das Schutzschild – und möglicherweise durch die daraus resultierende neue Spielstruktur – eine Aufforderung zum Denken wahrgenommen habe. Dabei stellt sie die beiden Varianten nahezu kontrastiv gegenüber. Während das normale Völkerballspiel also (mehr) Spaß mache, weil man dann

einfach spiele, beschreibt sie Schutzschildvölkerball als herausfordernd, weil es für sie mit kognitiver Aktivität verbunden ist, die sie als kompliziert und anstrengend beschreibt (negative Valenz, mittlere Aktivierung). Dies verdeutlicht nachstehendes Ankerbeispiel, in dem Sophie auf die Nachfrage, wie sie beide Spielvarianten im Vergleich erlebt hat, ausführt:

S: Ahm, man hat mehr denken müssen [Anm.: beim Schutzschildvölkerball], man hat sich auch irgendwie mehr bemühen müssen, habe ich das Gefühl gehabt, ahm, beim Ersten [Anm.: Völkerball] ist es halt einfach, ja wir spielen jetzt wieder, haben wieder Abwechslung, lustig, Spaß haben und beim Schutzschild hat man, haben wir mehr das Gefühl gehabt, dass es wieder was mit Schule zu tun hat, weil man halt auch irgendwie denken hat müssen, (...) und Völkerball verbinde ich eigentlich immer mit Spaß und Spielen.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die empirischen Rekonstruktionen des emotionalen Erlebens im Kontext völkerballspezifischer Bewegungshandlungen zeigen, dass Kernelemente des Spiels wie das Abschießen oder das Passen emotionale Erlebnisse auslösen, aber auch auf der Ebene der Befindlichkeit als angenehm gedeutet werden. Ausschnitthaft zeigen sich Deutungen, die – insbesondere bei den umgesetzten Varianten – Völkerball aus einer Defensivstruktur beschreiben und mit konkreten Situationen verknüpfen (z. B. Verteidigen der Kegel oder Ausweichen mit dem Schild). Diese Bewegungshandlungen werden dann als angenehm oder emotional-positiv gedeutet, wenn ihnen selbstbezüglich nachgegangen werden kann (Fallbeispiel Sophie) oder wenn diese an bekannte und emotional positiv etikettierte Spielhandlungen aus der eigenen Sportbiografie erinnern (Fallbeispiel Jonathan). Die Befunde decken sich mit anderen Studienergebnissen zum Spielerleben in der Grundschule und im Übergang zur Sekundarstufe, aus denen hervorgeht, dass die Kinder gerne und viel spielen und bei zunehmend konkreteren Praktiken des Spielens auch bestimmte Formen des Spielens präferieren und spielen wollen (Balz et al., 2017, 2021). Dabei nehmen Leistungserwartungen, so die Autoren, einen hohen Stellenwert ein. Im Gegensatz dazu scheinen in den vorliegenden Ergebnissen konkrete Leistungserwartungen wie Gewinnen eher hintergründig auf (Fallbeispiel Jonathan). Dies stützt die Annahme, dass die gespielten Varianten mit strukturgleichen oder -ähnlichen Bewegungen assoziiert wurden, die positiv etikettiert sind. Die Konstruktionen des Erlebens werden also weniger am Ergebnis aufgehängt, sondern mehr aus prozessualen Aspekten heraus gedeutet, die sich emotional-positiv ausformen. Wie eingangs beschrieben, könnten Schüler:innen auch von kritischen, frustrierenden oder verunsichernden Erlebnissen (vgl. Miethling & Krieger, 2004; Grimminger-Seidensticker et al., 2019; Terzic, 2023) im Sporttreiben berichten.

Bezogen auf den medial und in der Literatur (Butler et al., 2021) ausgetragenen Diskurs, dass Völkerball mit schwierigen und kritischen Erfahrungen einhergehen kann, zeigen sich im vorliegenden Material keine Deutungen des Erlebens hinsichtlich Ausgrenzung oder Diskriminierung. Dies kann mit unterschiedlichen Faktoren zusammenhängen, wie das vorherrschende angenehme Lehr-Lernklima oder auch die spezifische didaktische Inszenierung, die das emotionale Erleben als Lerngegenstand fokussierte und möglicherweise durch den reflexiven Zugang auch emotional entlastete.

Aus den vorgestellten Befunden ergeben sich wertvolle Hinweise für Anschlussstudien. So könnten implizite Aspekte des emotionalen Erlebens, denen handlungsleitende Funktionen zugesprochen werden (Nitsch, 1986), besonders berücksichtigt werden. Bedeutsam wäre, die Fallzahl der befragten Schüler:innen zu erhöhen und beispielsweise auch ganz gezielt Schüler:innen mit hoher Angst im Völkerball einzubinden, um eine umfassendere Gesamtschau auf Konstruktionen des Erlebens zu erhalten.

Aus didaktischer Perspektive ergeben sich aus den Befunden Hinweise, dass der reflexive Zugang und die Einbindung der Schüler:innen als handelnde Akteur:innen im Sportunterricht wesentlich für positives Erleben sind. Innovative Bildungsarbeit setzt am Schüler, an der Schülerin selbst an und versucht, ihre biographischen Erfahrungen sowie ihre lerngegenstandsbezogenen Emotionen und emotionalen Etikettierungen zum Ausgangspunkt der Planung und Gestaltung von Sportunterricht zu machen. Dies kann sich in Aufgabenformaten konkretisieren, die Befindlichkeit und Emotion erleb- und artikulierbar sowie einer reflexiven Aufarbeitung zugänglich machen (z. B. Lernjournale, Emotionsprotokolle). So könnten Aufgabenstellungen darauf ausgerichtet sein, die Schüler:innen prozessual entlang ihrer Handlungsphasen zu begleiten, indem Aufgaben vor dem Handeln, während des Handelns und nach dem Handeln (vgl. Nitsch, 1986) Bezug auf das Erleben nehmen. Dies könnte mit verbaler Unterstützung umgesetzt werden, die z. B. freudvolle Handlungsausrichtung bewusst macht und verstärkt. Im Gegensatz zu der starken fachdidaktischen Debatte um aktivierende und reflexive Praxis (u. a. Wibowo et al., 2021) können aber auch gerade die Aufgabenstellungen an Bedeutung gewinnen, die selbstbezügliches Machen fokussieren, da dieses, so die vorliegenden Befunde, einen wesentlichen Beitrag zum positiven Erleben leistet und durchaus bildsam sein kann.

Für die Professionalisierung der Sportlehrkräfte können dann wertvolle Impulse entstehen, wenn sie dahingehend befähigt werden, emotionsgeladenes Handeln der Schüler:innen im Unterricht besser zu verstehen. Dazu gehört, dieses in einen situativen Kontext einordnen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Lern- oder Bewegungsgegenstands und der spezifischen Aufgabenstellung analysieren zu können. Im Weiteren bedeutet dies, auf emotionales Verhalten der Schüler:innen entsprechend situationssensibel reagieren zu können, indem indi-

viduelle Handlungstendenzen diagnostiziert und ggf. auch spontan aufgegriffen und als Reflexionsgut angeboten werden. So können Orientierungen und Werte der Schüler:innen einerseits gefestigt oder auch andererseits gezielt aufgebrochen werden, damit sich Sinnhaftigkeit ggf. neu konstituieren kann. Nicht zuletzt lösen Emotionen der Schüler:innen auch Emotionen bei den Lehrpersonen aus. Professionalisierung bedeutet dann auch, diese interaktiven Prozesse metareflexiv betrachten zu können und entsprechende Handlungsregulationsfähigkeit lehrpersonseitig aufzubauen.

## Literatur

- Ahns, M., Filz, L., Amesberger, G. (2023). ‚I then jumped in and then it was inside a real experience‘. Students’ Experiences of Mastering Jumping Tasks in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 92(1), 179.
- Ahns, M., & Amesberger, G. (2022). Emotionen im Sportunterricht: Eine sportdidaktische Perspektive. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 202–213). Kohlhammer.
- Amesberger, G., & Ratzmann, A. (2025). *Bildungsstandard für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Version 2.0*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben: Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45–66. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2017-1-45>.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2021). Übergänge des Spielerlebens im Sportunterricht – Längsschnittstudie „SPUSS“. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 93–115. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2021-1-93>
- Barrett, L.F. (2009). Variety ist the spice of life: A psychological construction approach to understanding variability in emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1284–1306 <https://doi.org/10.1080/02699930902985894>
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1999). The Structure of Current Affect: Controversies and Emerging Consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 10–14. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003>
- Butler, J., Burns, D. P., & Robson, C. (2021). Dodgeball: Inadvertently teaching oppression in physical and health education. *European Physical Education Review*, 27(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/1356336X20915936>
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag.
- Frederking, V. (2022). Emotionen als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann, & V. Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht: Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 45–66). Kohlhammer.
- Grimminger-Seidensticker, E., Korte, J., Möhwald, A., & Trojan, J. (2019). Körperunzufriedenheit, Angsterleben und Präferenzen didaktischer Inszenierungen im Sportunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7(2), 73–87.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Höfler, N. A. (2019, 27. Juni). *Ist Völkerball „legalisiertes Mobbing“?* Frankfurter Allgemeine. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/voelkerball-als-legales-mobbing-verbot-im-sportunterricht-16257015.html>

- Kriebernig, C. & Maier, S. (2019, 28 Juni). *Ist Völkerball noch zeitgemäß?* Stuttgarter Nachrichten. <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.pro-und-contra-ist-voelkerball-noch-zeitgemae-ss.6f357d0d-62ed-43fd-a419-bc691c014d8b.html>
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.46.8.819>
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Kompetenzerleben und Zugehörigkeit als Determinanten des Affekts im Sportunterricht. Zwei experimentelle Studien. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 70(1), 5–30.
- 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.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Hofmann.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, R. Singer, & J. R. Nitsch (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie* (S. 188–270). Hofmann.
- Oesterhelt, V., & Amesberger, G. (2018). *Unterrichtsbeispiele – Evaluationsaufgaben für den Bildungsstandard Bewegung und Sport*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, IFFB Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Salzburg.
- Peckrun, R. (2018). Emotionen, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Springer.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Vol. 7). Hogrefe.
- Ruin, S. (2019). Categories as an Expression of an Identified Observer Perspective? A Constructive Proposal for a more Qualitative Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 37. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Terzic, J. (2023). Schüler:innen mit Körperunzufriedenheit im Sportunterricht – qualitative Zugänge zu Erlebens- und Deutungsweisen von Schüler:innen. In T. Schlesinger, E. Grimminger-Seidensticker, A. Ferrauti, M. Kellmann, C. Thiel, & L. Kulik (Hrsg.), *Leistung steuern. Gesundheit stärken, Entwicklung fördern* (S. 432). Feldhaus.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (Hrsg.). (2021). *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Überarbeitete, erweiterte Auflage). Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25592/AktivierungImSU-2>
- Wiesche, D., & Klinge, A. (2017). *Scham und Beschämung im Schulsport: Facetten eines unbeachteten Phänomens*. Meyer & Meyer Verlag.
- Wydra, G., & Reimann-Pöhlens (2023). Ist Völkerball „legalisiertes Mobbing“? *Sportunterricht*, 72(1), 8–13.
- 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.

**Autor:innen**

Ahns, Mareike, Dr.in

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kompetenzorientierung in Schule und Hochschule, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Emotionen in Sport und Sportunterricht, Demokratiebildung in Sport und Sportunterricht, Qualitative Forschung, Partizipative Forschung, Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu Sportunterricht

mareike.ahns@plus.ac.at

Rode, Daniel, Assoz. Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-8645-0779>

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung zu Sportunterricht, Sportlehrer:innenbildung und außerschulischen Bewegungskulturen mit Themenschwerpunkten in den Bereichen Digitalität, Subjektivierung, Körperlichkeit, Reflexivität, Differenz und Ungleichheit sowie Demokratie.

daniel.rode@plus.ac.at

Amesberger, Günter, Univ.-Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-3078-5326>

Paris Lodron Universität Salzburg, Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sportpädagogik und Sportpsychologie, Kompetenzorientierter Unterricht, Lehrplan und Bildungsstandard, emotionale Aspekte im Sportunterricht, Demokratiebildung, handlungsorientiertes Lernen outdoors, exekutive Funktionen, Psychologie des Bewegungslernens, Psychophysiologie, sportpsychologische Diagnostik.

guenter.amesberger@plus.ac.at