

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 15

Flavio Serino

Bewegungen verstehen als sportpädagogisches Problem:

Eine Analyse der Bewegungsbeurteilungsfähigkeit von Sportstudierenden



Cuvillier Verlag Göttingen

Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft
Band 15
Hrsg. von Harald Lange
Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





Bewegungen verstehen als sportpädagogisches Problem:
Eine Analyse der Bewegungsbeurteilungsfähigkeit von
Sportstudierenden

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde der

Fakultät für Humanwissenschaften

der

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Institut für Sportwissenschaften

Vorgelegt von

Flavio Serino

aus Luzern, Schweiz

Cuvillier Verlag, Göttingen

2020





Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2020

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2020

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Harald Lange

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Dr. Christoph Raschka

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Harald Lange

Tag der Disputation: 01.07.2020

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2020

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2020

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-7220-9

eISBN 978-3-7369-6220-0



Vorwort

„In der Wissenschaft geht es – nach welcher Methode auch immer – um die Entwicklung von Wissen, mit dessen Hilfe es möglich wird, (Aspekte von der) Wirklichkeit zu begreifen und/oder zu erklären“ (Tamboer, 1994, S. 52).

Eine der häufigsten Tätigkeiten einer Sportlehrperson ist das Beobachten und Beurteilen von Unterrichtssituationen und insbesondere von spezifischen Bewegungshandlungen, um in der Folge Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess voranzubringen. Obwohl das Beurteilen eine zentrale Tätigkeit von Sportlehrkräften darstellt, weiss man kaum etwas darüber. Dies müsste die Sportpädagogik jedoch stark interessieren, hat diese Fähigkeit doch höchst wahrscheinlich eine zentrale Bedeutsamkeit für die Unterrichtskompetenz einer Sportlehrperson. Die vorliegende Arbeit versucht ganz im Sinne des Bewegungswissenschaftlers Tamboer Aspekte dieser Tätigkeit von Sportlehrerinnen und Sportlehrern näher zu beleuchten, um sportdidaktisches Unterrichtsgeschehen besser zu verstehen.

Mein Dank gilt allen, die mich im Zusammenhang mit diesem Forschungsvorhaben inspiriert, begleitet und unterstützt haben. Auch wenn an dieser Stelle nicht alle Personen namentlich aufgeführt werden können, werden diese herzlich bedacht.

Mein expliziter Dank richtet sich zunächst an den leider in der Zwischenzeit verstorbenen gedanklichen Ziehvater dieser Dissertation, Prof. Dr. Dr. Arturo Hotz. Die zahlreichen Gespräche und Diskussionen waren für den Erarbeitungsprozess unentbehrlich. Möge sich eine seiner bekannten Trilogien – *Alles sehen!* – *Vieles übersehen!* – *Das Wesentliche erkennen!* – nicht nur auf den thematischen Inhalt ausgewirkt, sondern auch im Ergebnis dieser Arbeit niedergeschlagen haben.

Dank meines Doktorvaters Univ.-Prof. Dr. Harald Lange hat das Projekt die nötigen sportpädagogischen und methodisch-wissenschaftlichen Hinweise und Konturen erhalten. Vielen Dank für die spannenden und wertvollen Anregungen insbesondere auch während den Besuchen in Luzern. Gleichermassen bedanke ich mich bei Prof. Dr. Pius Disler, der nebst inhaltlicher Unterstützung als fortwährend motivationaler Antreiber zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen hat. Dazu kommt Prof. Dr. Werner Wicki, der sich für die methodisch-wissenschaftliche Begleitung des empirischen Teils beratend zur Verfügung gestellt hat.

Allen Beteiligten der empirischen Intervention – Experten und Studierende – sei ebenfalls ordentlich gedankt; ohne sie wären die interessanten Ergebnisse nicht zu Tage getreten.

Den Lektorinnen Gisela Koller und Dr. Michelle Waldispühl sowie dem Fachlektor Duri Meier gilt ebenso meine dankbare Zuwendung für die mehrfache Durchsicht dieser Niederschrift, ihre kritischen Betrachtungen und differenzierten Rückmeldungen.

Dankbar möchte ich meine Eltern Heidi und Francesco erwähnen, die meine Studienvorhaben immer bedingungslos gefördert haben und so überhaupt erst den Zugang zu wissenschaftlichem Denken ermöglichten. Und ich danke von Herzen meiner Frau Yvonne für ihre stete und liebevolle Unterstützung auch in Zeiten des Zweifels.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, zu erkennen, welche Variablen positiv mit Beurteilungen von Bewegungshandlungen korrelieren. Dazu wurde mittels eines *Mixed Methods* Forschungsdesigns im empirischen Teil der Arbeit bei 35 Lehramtsstudierenden der Fachrichtung Bewegung und Sport nach möglichen Zusammenhängen gesucht.

Ausgangspunkt der sportpädagogischen Betrachtung bilden dabei die Theorien und Modelle der *Pädagogik*; insbesondere jene des pädagogischen Teilkonzepts. Darin findet sich im pädagogischen Modell der Feedbackprozess, auf welchen sich die Arbeit bezüglich des Beurteilungsprozesses theoretisch-konzeptionell abstützt. Zur besseren Einordnung verschiedener Einflussgrößen geht die vorliegende Arbeit von einem entwickelten Konzept zum Bewegungsverständnis aus. Dieses wird durch die Teil-Komponenten Erfahrung, Performanz, Bewegungsvorstellung und Wissen determiniert.

Die Resultate der empirischen Intervention zeigen, dass vor allem die Bewegungserfahrung von Beurteilenden positiv mit ihrer Beurteilungsfähigkeit korreliert. Je häufiger Personen eine Bewegungshandlung, die sie beurteilen sollen, selber ausgeführt haben, desto adäquater sind ihre Beurteilungsleistungen. Diese sind zudem von der spezifisch zu beurteilenden Bewegung abhängig. Die Studienresultate legen nahe, dass es keine allgemeine Beurteilungsfähigkeit gibt. Des Weiteren kann kein direkt messbarer Zusammenhang zwischen der Güte der Beurteilung und der eigenen Bewegungsperformanz oder des Wissens über einen Bewegungsverlauf festgestellt werden. Bezüglich der Zusammensetzung der Bewegungsvorstellung lassen sich einzelne Muster in Bezug auf die Beurteilungsleistung der Testpersonen aufzeigen. So stellen sich Beurteilerinnen und Beurteiler mit guten Beurteilungsleistungs-Werten beispielsweise sich selbst vor bei der Vorstellung der Zielbewegung und keine Drittperson. Ebenso stellen sie sich die Bewegung mit einer klaren Dominanz aus der Innenperspektive vor und sie beschreiben – nebst visuellen Empfindungen – kinästhetische Empfindungen beim Vorstellen tendenziell deutlicher als Beurteilende mit schwachen Beurteilungsleistungs-Werten.

Aus den Resultaten der empirischen Studie kann resümiert werden, dass es im Zusammenhang mit der Beurteilungsfähigkeit angehender Sportlehrpersonen wichtig ist, dass diese über viel eigene Bewegungserfahrung in den zu beurteilenden Bewegungshandlungen verfügen.

Abstract (English)

The present work is concerned with identifying parameters that positively correlate with qualitative movement diagnosis. The empirical section of this work describes a mixed methods research design with 35 teacher training students in the field of sports pedagogy, which was conducted in order to explore possible correspondences.

The starting point, considered from a sports teaching angle, are the theories and models of the so-called *Pädamotorik* ‚paedomotoric‘; especially the sub-concept dealing with pedagogical issues. In this concept a model for feedback processes can be found which is the main theoretical framework that guides thinking concerning the assessment of movements. For a better understanding of various factors influencing this process, the present work provides a developed movement proficiency model which is determined by the following aspects: experience, performance, movement imagery and knowledge.

Results of the empirical investigation suggest that chiefly the movement experience of assessors positively correlate with qualitative movement diagnosis. The more often people have performed a movement they are supposed to diagnose, the more competent are their assessment results. Additionally, the quality of the assessments depends on the specific movement to be diagnosed. Results postulate that there is no overall diagnostic competence. Furthermore, there is no evidence for a relation between the quality of movement assessment and one's own performance or knowledge about a particular movement. With regard to individual movement imagery composition, certain patterns can be seen in relation to the ability to diagnose movements. Good assessors think of themselves as the actors of the movements when imagining it, not another person. Also, they imagine the movement with an evident dominance of a first-person-perspective and describe more profoundly the use of kinesthetic imagery – besides visual imagery – more clearly than test subjects classified as poor assessors.

From the results of the present study it can be concluded that in connection to qualitative movement diagnosis of pre-service sports teachers, it is important that they have considerable personal experience of the movements to be assessed.



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Abstract	VII
1. Einleitung	1
2. Sportpädagogische Positionierung	7
2.1 Pädamotorik	7
2.1.1 Begriff Pädamotorik.....	8
2.1.2 Historizität des Pädamotorischen Handlungsmodells.....	12
2.1.3 Ein Unterrichtsmodell, drei Kernkonzepte – Eine Unterrichtsphilosophie.....	21
2.1.3.1 Sportmotorisches Konzept (WAS?)	23
2.1.3.2 Methodisches Konzept (WIE?)	27
2.1.3.3 Pädagogisches Konzept (WOZU?)	33
2.2 Bewegungswissenschaftliche Orientierung	37
2.2.1 Vom Bewegen, zum Bewegungshandeln, zum Sich-Bewegen	40
2.2.2 Relationalität beim Sich-Bewegen.....	42
2.3 Sportdidaktische Konsequenzen	46
3. Bewegungsbeurteilung aus sportwissenschaftlicher Sicht.....	53
3.1 Diagnostische Kompetenz	53
3.2 Konzepte und Theorien zur Bewegungsbeurteilung	57
3.2.1 Beurteilen als Bewegungssehen	59
3.2.2 Qualitative Movement Diagnosis (QMD)	66
3.2.3 Bewegungsbeurteilung im Rahmen der Pädamotorik	73
3.3 Einflussgrößen der Bewegungsbeurteilung	79
3.4 Bewegungsverständnis als allumfassende Determinante der Beurteilungsfähigkeit.....	88
3.4.1 Determinierung der Variable Bewegungsvorstellung.....	92
3.4.1.1 Bewegungsvorstellung und motor imagery (MI)	92
3.4.1.2 Funktion der Bewegungsvorstellung	95
3.4.1.3 Systematik der Bewegungsvorstellung.....	98
3.4.1.4 Empirische Befunde zur Bewegungsvorstellung und Beurteilungsfähigkeit..	102
3.4.1.5 Arbeitsdefinition Bewegungsvorstellung.....	103
3.4.2 Determinierung der Variable Erfahrung.....	104
3.4.2.1 Begriff Erfahrung	104



3.4.2.2	Bewegungs- und Beurteilungserfahrung	106
3.4.2.3	Empirische Befunde zur Erfahrung und Beurteilungsfähigkeit	109
3.4.2.4	Arbeitsdefinitionen Bewegungserfahrung und Beurteilungserfahrung	112
3.4.3	Determinierung der Variable Performanz	112
3.4.3.1	Von der Bewegungserfahrung zur Bewegungsperformanz	112
3.4.3.2	Embodiment	114
3.4.3.3	Empirische Befunde zur Bewegungsperformanz und Beurteilungsfähigkeit ..	117
3.4.3.4	Arbeitsdefinition Bewegungsperformanz	117
3.4.4	Determinierung der Variable Wissen	118
3.4.4.1	Wissen – Können Paradigma	118
3.4.4.2	Wissensbereiche	119
3.4.4.3	Empirische Befunde zum Bewegungswissen und zur Beurteilungsfähigkeit ..	122
3.4.4.4	Arbeitsdefinition Bewegungswissen	123
3.5	Folgerungen für die Empirie	124
4.	Methodik	131
4.1	Quan.-Qual. Kontroverse	131
4.1.1	Mixed Methods	133
4.2	Fragestellungen und Annahmen	134
4.3	Forschungsdesign	136
4.3.1	Methodologisch-theoretische Einordnung	136
4.3.2	Forschungsdesign der Empirie	138
4.4	Stichprobe	139
4.5	Datenerhebung	141
4.5.1	Instrument zur Beurteilung von Bewegungshandlungen	141
4.5.2	Vorbereitende Massnahmen	143
4.5.2.1	Schulung des Beurteilungsinstruments	143
4.5.2.2	Inter-Coder-Reliabilität	144
4.5.3	Datenerhebung Teil 1 (strands 1-3 & 5)	145
4.5.3.1	Beschreibung des Testsettings mit quantitativem Fokus	145
4.5.3.2	Determinierung der Performanz und Selbstbeurteilung (strand 1)	147
4.5.3.3	Determinierung der Erfahrung (strand 2)	147
4.5.3.4	Determinierung der Beurteilungsleistung (strand 3)	148
4.5.3.5	Determinierung des Wissens (strand 5)	149



4.5.4	Datenerhebung Teil 2 (strands 3-5).....	149
4.5.4.1	Beschreibung des Testsettings mit qualitativem Fokus.....	149
4.5.4.2	Konzeption des teilstandardisierten Interviews	150
4.6	Datenauswertung.....	152
4.6.1	Datenauswertung Teil 1 (strands 1-3 & 5).....	152
4.6.1.1	Datenaufbereitung des quantitativen Testbereichs	152
4.6.1.2	Datenauswertung des quantitativen Testbereichs.....	152
4.6.2	Datenauswertung Teil 2 (strands 3-5)	155
4.6.2.1	Datenaufbereitung des qualitativen Testbereichs (Interviews).....	155
4.6.2.2	Datenauswertung der Interviews	155
5.	Ergebnisse	165
5.1	Ergebnisse Teil 1 (strands 1-3 & 5).....	165
5.1.1	Übersicht der Beurteilungsleistung.....	165
5.1.1.1	Ermittlung der Beurteilungsleistung	165
5.1.1.2	Häufigkeitsverteilung der Beurteilungsleistung.....	169
5.1.1.3	Ergebnisse der Beurteilungsleistung	171
5.1.2	Performanz.....	173
5.1.2.1	Ergebnisse der Performanz.....	173
5.1.2.2	Selbstbeurteilung der Performanz	175
5.1.3	Erfahrung.....	179
5.1.3.1	Bewegungserfahrung	179
5.1.3.2	Beurteilungserfahrung	183
5.1.4	Wissen	185
5.2	Ergebnisse Teil 2 (strands 3-5).....	188
5.2.1	Übersicht der Teilstichprobe der Interviews.....	189
5.2.2	Code Erfahrung	191
5.2.3	Code Beurteilung.....	193
5.2.3.1	Allgemeine Ergebnisübersicht Code Beurteilung	193
5.2.3.2	Erweiterte Analysen Code Beurteilung	198
5.2.4	Code Bewegungsvorstellung.....	202
5.2.4.1	Allgemeine Ergebnisübersicht Code Bewegungsvorstellung	202
5.2.4.2	Erweiterte Analysen Code Bewegungsvorstellung	208
5.2.5	Code Wissen	215



5.2.6	Code Sonstiges	222
5.3	Beantwortung der Fragestellungen und Annahmen	225
5.3.1	strand 1: Performanz	225
5.3.2	strand 2: Erfahrung	226
5.3.3	strand 3: Beurteilung	226
5.3.4	strand 4: Bewegungsvorstellung	227
5.3.5	strand 5: Wissen	228
6.	Diskussion	229
6.1	Interpretation der Resultate	229
6.1.1	Beurteilung und Beurteilungsleistung	229
6.1.2	Performanz	232
6.1.3	Erfahrung	234
6.1.4	Bewegungsvorstellung	235
6.1.5	Wissen und Sonstiges	237
6.2	Beantwortung der übergeordneten Fragestellung	239
6.3	Kritik der Ergebnisse	239
7.	Fazit und Ausblick	243
	Literaturverzeichnis	245
	Abbildungsverzeichnis	265
	Tabellenverzeichnis	269
	Eidesstattliche Erklärung	271
	Anhang	273
Teil A	Datenerhebung – Vorbereitungen	273
Teil B	Datenerhebung – Teil 1	289
Teil C	Datenerhebung – Teil 2 (Interviews)	298
Teil D	Datenaufbereitung – Teil 1	304
Teil E	Datenaufbereitung – Teil 2	310
Teil F	Datenauswertung – Teil 2 (Interviews)	323

1. Einleitung

Ein Sportlehrer beobachtet seine Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 beim Geräteturnen. In einer Phase selbständigen Lernens kommt eine Schülerin zu ihm und fragt, ob er ihren Felgumschwung anschauen könne und ihr ein Feedback geben würde:

Schülerin Anita: „Sie Herr Meier, können Sie mal meine Felge anschauen? Irgendwie fühlt sich diese nicht richtig an.“

Sportlehrer Meier: „Ja, klar. Ich komme. ... Also, Anita dann zeig mal deine Felge.“

(Die Schülerin macht den Felgumschwung am Reck.)

Schülerin Anita: „Und Herr Meier, was kann ich besser machen?“

Sportlehrer Meier: „Du hast das schon ganz gut gemacht, Anita. Du kommst um die Stange herum. Allerdings sieht es noch nicht so geschmeidig aus. Versuche beim nächsten Mal die Arme so lange wie möglich gestreckt zu halten und mit der Hüfte bei der Stange zu bleiben. Versuche es gleich noch einmal. Ich schaue dir nochmals zu.“

Solchen Situationen begegnen Sportlehrpersonen in ihrem Berufsalltag unentwegt. Seien es nun bewusst eingeforderte Feedbacksituationen, wie im oben aufgeführten Fallbeispiel, oder noch häufiger selbst-initiierte Beobachtungsprozesse, auf welche Lernenden eine Rückmeldung oder weitere Instruktionen gegeben werden. Ein solcher Beurteilungsprozess dauert in der Regel kaum länger als ein paar Sekunden. Der ihr zugrunde liegende kognitive Prozess seitens der Lehrpersonen ist jedoch äusserst komplex, nur wenig erforscht und bis dato in der vorfindbaren Fachliteratur noch nicht restlos geklärt. Zahlreiche Fragen stehen im Raum: Wie läuft die Bewegungsbeurteilung der Lehrenden ab? Aufgrund welcher Erkenntnisse kommen sie zu ihren darauffolgenden Rückmeldungen? Welches sind die wichtigsten Faktoren, die ihr Urteilsvermögen beeinflussen? Et cetera.

Die Bewegungslern-Beratung kann als einer der zentralsten Aspekte des Bewegungslehrens angesehen werden. Gemäss Hotz (1997c, S. 14) muss die Beratung als eine der Kerntätigkeiten im *Lern-Lehr-Prozess* verstanden werden. Expertinnen und Experten für das angeleitete Bewegungslernen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aufgrund einer adäquaten Bewegungsanalyse zum richtigen Zeitpunkt in

der geeigneten Situation mit der folgerichtigen Methode lernrelevante Informationen geben können. In Anlehnung an Hotz (1997b, S. 202-208) spricht man folgerichtig vom optimalen Timing bei der Bewegungslern-Beratung. Man könnte in diesem Zusammenhang auch von der ultimativen Kunst des (Bewegungs-)Lehrens sprechen. Es stellt sich jeweils die alles entscheidende Frage, ob eine Rückmeldung oder eine Anweisung zum gewünschten Ergebnis führt, sprich, ob die Rückmeldung einer Sportlehrkraft die entscheidenden, lernrelevanten Informationen enthalten hat. Führten demzufolge die beiden Tipps von Sportlehrer Meier *Arme länger gestreckt halten* und *Hüfte bei der Stange behalten* zu einer flüssigeren, harmonischeren Ausführung der Felge? Dies zeigt sich ihm erst wieder bei der erneuten Bewegungsausführung durch die Schülerin Anita, auf welche wiederum eine Analyse durch den Lehrenden erfolgt. Es ist selbsterklärend, dass lernrelevante Informationen alleine noch keine Garantie für eine verbesserte Bewegungsausführung geben, sie sind jedoch als notwendige Voraussetzung dazu anzusehen. Bewegungshandelnde müssen solche Rückmeldungen auch optimal aufnehmen und kognitiv verarbeiten können, bevor sie erneut eine Bewegungsausführung vollziehen. Dieses immer fortwährende dialogische Prinzip des (Bewegungs-)Lehrens und Lernens beim Unterrichten speist den Ursprungsgedanken der vorliegenden Arbeit: Was braucht es, um Schülerinnen und Schüler erfolgreich beraten zu können und welche Aspekte spielen bei den vorgelagerten Prozessen einer erfolgreichen Beratung beim Bewegungslernen eine Rolle?

Wie dem „Forschungskonzept Bewegung und Sport 2013-2016“ (BASPO, 2012) des Bundesamtes für Sport (BASPO) zu entnehmen ist, stellen Sport und Bewegung in erzieherischer Hinsicht immer noch einen unersetzbaren Bestandteil des Schulsystems dar. Nebst den bekannten Legitimierungsansätzen aus gesundheitspolitischer und allgemein pädagogischer Sicht wird im erwähnten Positionspapier auch auf die Bedeutung der Kompetenz von Sportlehrkräften verwiesen:

„Pädagogisch professionell [Herv. d. Verf.] angeleitet, können diese [Sport und Bewegung – Anm. d. Verf.] etwa dazu beitragen, körperliche Gesundheitsressourcen zu stärken, das soziale Miteinander zu fördern oder die Bereitschaft und den Willen auszubilden, etwas zu erreichen“ (BASPO, 2012, S. 19).

Was man dabei genau unter „pädagogisch professionell“ zu verstehen hat, wird nicht näher erläutert. Es wird jedoch später in einem Unterkapitel der Forschungsschwerpunkte für die Periode 2013 bis 2016 wieder darauf Bezug genommen und beschrieben, dass gerade in diesem Bereich noch wenig geforscht wurde:

„Einen bislang wenig beachteten Aspekt erfolgreicher Entwicklungsförderung und Bildung im Bereich Sport und Bewegung stellt die Implementierung von pädagogischen Interventionen im Bildungssystem dar. Dazu gehört erstens die Frage nach einer adäquaten Ausbildung von Sportlehrpersonen: Welche Kompetenzen müssen diese zum Auf- und Ausbau einer pädagogischen Professionalität im Lernbereich Sport und Bewegung erwerben? Über welche Expertise müssen sie verfügen, damit sie sport- und bewegungsbezogene Lehr-Lernsituationen zur intentionalen Förderung der Entwicklung und Bildung von Schülerinnen und Schülern gestalten können?“ (BASPO, 2012, S. 20).



Auch das BASPO fragt sich also, welches die entscheidenden, essentiellen Fähigkeiten von Sportlehrperson sind und worauf demzufolge in der Ausbildung derselben Wert gelegt werden sollte. Meinel, Schnabel und Krug (2015, S. 382) geben in ihrem Klassiker der deutschsprachigen, sportwissenschaftlichen Literatur eine Antwort auf diese Frage:

„Die *Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz* ist eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche und zielorientierte Arbeit als Trainer, Sportlehrer und Therapeut“.

Die Autoren sehen die beiden Kompetenzen *Beobachten* und *Beurteilen* ganz im Sinne des zuvor erwähnten Hotz'schen *Bewegungslern-Beratungsprozesses* als Voraussetzung, um eine Person in ihrem Bewegungshandeln weiterzubringen. Mit Verweis auf das Bewegungsbeurteilungskonzept von Hartmann (1999) müssen, so Meinel et al. (2015, S. 378), Bewegungen permanent beurteilt werden, um eine Entwicklung der Vorstellung der anzustrebenden Bewegung zu ermöglichen oder eben auf Fehler bei der Bewegungskorrektur hinweisen zu können. Demzufolge stellen Bewegungsbeurteilungen eine essentielle Vorstufe von Bewegungsberatungen dar. Auch im angloamerikanischen Sprachraum ist man sich über die zentrale Bedeutung der Bewegungsbeurteilungs- und Beratungsfähigkeit von Sportlehrpersonen oder Trainerinnen und Trainer weitgehend einig (vgl. Dodds, 1994; Imwold & Hofmann, 1983; Knudson, 2013; Pinheiro & Simon, 1992; Schempp & Woorons Johnson, 2006). Die internationale Forschung in diesem Themenbereich ist einheitlich. Bewegungsausführungen aufgrund einer wahrnehmungsunverfälschten Beobachtung richtig zu beurteilen, um lernrelevant beraten zu können, bildet eine Kernkompetenz von sportvermittelnden Personen. Konsequenterweise müssten somit für die Ausbildung derselben Ausbildungsinhalte, die darauf ein besonderes Augenmerk richten, geschaffen werden. Dies forderte Hotz (1991, S. 138) bereits zu Beginn der 90-er Jahre:

„Das Optimieren des Bewegungssehens (auch bezüglich der Bewegungsanalyse) sowie das Bewußtmachen einer Bewegung sind zentralste Prozesse in der Aus- und Fortbildung eines Trainers“.

Die sportpädagogischen Ausbildungsinstitute müssen sich also überlegen, wie dieses „Bewegungssehen“ wie Hotz es im obigen Zitat nennt, explizit geschult oder gezielt gefördert werden kann, um so die Bewegungs-Beratungskompetenz von Sportstudierenden zu verbessern. In die gleiche Kerbe schlagen Pinheiro und Simon (1992, p. 299), die sich ein Training der *cue recognition* – was mit ‚Schlüsselmerkmals-Erkennung‘ übersetzt werden kann – als gewichtigen Anteil der Ausbildung von Sportlehrpersonen wünschen:

“Training in cue recognition should form a substantial part of the instructional regimen. ... Novices must learn to notice at the time of performance precisely how actual performance has departed from the norm”.

An Schweizer pädagogischen Hochschulen, die mittlerweile fast ausnahmslos für die Lehrbefähigung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern aller Zielstufen verantwortlich sind, ist dies jedoch kaum der Fall. Die föderalistischen Strukturen in der Schweizer Bildungslandschaft führen auch in diesem Bereich zu unterschiedlichen Gewichtungen verschiedenster fachdidaktischer Schwerpunkte an den diversen Ausbildungsorten. Zudem werden Sport unterrichtende Lehrpersonen für die Zielstufen Kindergarten, Primar und Sekundarstufe 1 in einem integrierenden, nicht-konsekutiven Studienmodell ausgebildet. Dies bedeutet, dass fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte parallel vermittelt werden. Einzig Sportlehrpersonen mit einer Ausrichtung für die Zielstufe Sekundar 2 machen ihre Ausbildung über einen konsekutiven Studienweg, in welchem erst durch den Abschluss eines sportwissenschaftlichen Studiums der Zugang zum Lehrdiplomstudium ermöglicht wird. Die unterschiedlichen Ausrichtungen der fachwissenschaftlichen Studiengänge an den verschiedenen Universitäten in der Schweiz führt zu einem noch heterogeneren Gefüge in der Schweizer Ausbildungslandschaft angehender Sportlehrkräfte. Die vorliegende fachdidaktische Divergenz in der Ausbildung ist der in den Raum gestellten Forderung nach der Förderung der Beurteilungskompetenz angehender Sportlehrkräfte – sofern sie denn überhaupt einen legitimen Anspruch hat – kaum dienlich. Dennoch gibt es erste Ansätze, der Forderung Folge zu leisten. Eine Arbeitsgruppe der pädagogischen Hochschule St. Gallen hat mit dem Web-tool www.bewegunglesen.ch eine interaktive Möglichkeit geschaffen, die das beschriebene Anliegen ins Zentrum stellt. Durch die Betrachtung und die Auseinandersetzung mit aufbereiteten Schülervideos in denen vorwiegend geschlossene Bewegungshandlungen gezeigt werden, sollen angehende Sportlehrpersonen oder Trainerinnen und Trainer in ihrer Bewegungsanalyse geschult werden (vgl. Owassapian & Hensinger, 2014; 2017). Es bleibt aber bis dato unbestätigt, ob es überhaupt eine generelle Bewegungsbeurteilungsfähigkeit gibt oder ob diese von spezifischen Faktoren abhängt, die an die zu beurteilende Bewegungshandlung gekoppelt sind. *De facto* stellen einige Wissenschaftler eine generelle Beurteilungsfähigkeit in diesem Bereich schon länger in Frage (vgl. Behets, 1996; Imwold & Hoffman, 1983; Neumaier & Jendrusch, 1999; Tidow, 1993) oder konnten diese Annahme gar in empirischen Untersuchungen widerlegen (vgl. Behets, 1996; Biscan & Hofmann, 1976; Hoffman & Sembiante, 1975; Imwold & Hoffman, 1983; Morrison & Reeve, 1988).

Die zwar in letzter Zeit im deutschsprachigen Raum eher spärliche, jedoch im angloamerikanischen Raum immer noch prominente Beschäftigung mit dem Thema, zeigt die Relevanz der Thematik auf. Web-tools wie [bewegunglesen.ch](http://www.bewegunglesen.ch) sowie die in jüngerer Zeit zahlreich entstandenen Smartphone-Applikationen wie *Coach's Eye* oder *Video Delay* lassen den Rückschluss zu, dass die Bewegungsbeurteilung und -beratung für die didaktische Bewegungslehre bedeutsam ist. Wie erwähnt ist davon auszugehen, dass dieser Bereich in der schweizerischen sportdidaktischen Ausbildungslandschaft noch zu wenig geschult wird. Studien aus dem



angloamerikanischen Raum bestätigen dieses Defizit für Sportlehrpersonen ihres Forschungsraums (vgl. bspw. Overdorf & Coker, 2013). Bevor man allerdings über Verbesserungen fachdidaktischer Curricula nachdenken kann, gilt es zunächst eine genaue Analyse des Forschungsdesiderats vorzunehmen. Generell stellt sich weniger die Frage nach den Ausbildungsstrukturen, sondern vielmehr nach der Gewichtung und gezielter Förderung von Faktoren, welche die Beurteilungsleistungen von Sportlehrpersonen positiv beeinflussen könnten. Dieser Gedanke führt zum Hauptanliegen und somit zur Leitfrage dieser Forschungsarbeit:

Welches sind die determinierenden Variablen der Bewegungsbeurteilungsfähigkeit und wie stehen diese im Verhältnis zueinander?

Nur wenn diese Frage geklärt werden kann, ist es auch möglich sinnvolle Interventionen für die Ausbildung von Sportstudierenden zu bestimmen. Mittels Erkenntnissen aus dem Studium vorfindbarer Literatur des deutschsprachigen und angloamerikanischen Forschungsraums, wurde zur Beantwortung der Frage ein empirisches Design mit *Mixed Methods* Ansatz entwickelt. Die Durchführung der empirischen Untersuchung mit angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern der Stufen Sekundar 1 und Sekundar 2 und die nachfolgende Analyse der Daten ermöglicht es Antworten und weiterführende Gedanken zum Forschungsthema zu formulieren.

Die Arbeit ist so gegliedert, dass zunächst in Kapitel 3 mittels einer deskriptiven Literaturanalyse der aktuelle Stand der Forschung dargelegt wird. Zudem sollen mögliche Einflussgrößen von Bewegungsbeurteilungen beschrieben und aus diesen gewonnenen Erkenntnissen das Konzept *Bewegungsverständnis* präsentiert werden. Der zweite Teil beginnend mit Kapitel 4 legitimiert zunächst das kreierte Forschungsdesign für den empirischen Teil, präsentiert und diskutiert die erhobenen Daten in den Kapiteln 5 und 6, bevor schliesslich im letzten Kapitel ein Fazit zur Arbeit gezogen wird und weiterführende Gedanken beschrieben werden.

Viele Überlegungen in dieser Arbeit stützen sich auf ein einzigartiges sportpädagogisches Modell ab, welches in der Schweiz gut verankert und in der Sportlehrer-ausbildung – insbesondere aber in der Schweizer Trainerbildung – weit verbreitet ist. Dieses Modell und dessen Validität für die vorliegende Forschung wird im folgenden Kapitel 2 näher ergründet. Ebenso werden in diesem Kapitel eine sportpädagogische Positionierung und daraus resultierende sportdidaktische Konsequenzen abstützend auf dieses Modell dargelegt.



2. Sportpädagogische Positionierung

2.1 Pädamotorik

In circa 70 Sportarten wird in der Schweizer Kinder- und Jugendsportförderung des Bundes im Rahmen von *Jugend+Sport* (J+S) mit dem in Abbildung 1 präsentierten *Pädamotorischen Handlungsmodell* gearbeitet. Dies bedeutet, dass es pro Jahr in rund 3'500 Aus- und Weiterbildungsmodulen für angehende oder amtierende Leiterinnen und Leiter, Coaches, sowie Expertinnen und Experten von J+S explizit verwendet wird. Dazu kommen für das Referenzjahr 2018 80'000 Kurse und Lager, in welchen 637'000 Kinder und Jugendliche teilnehmen und wo die Philosophie dieses Unterrichtsmodells implizit angewandt wird (vgl. BASPO, 2019). Zählt man für dasselbe Jahr alle aktiv tätigen Leiterinnen und Leiter sowie die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zusammen, bedeutet dies, dass pro Jahr in der Schweiz rund 700'000 Personen mit diesem Modell und der darin verankerten Kernphilosophie direkt oder indirekt in Kontakt treten. Zudem kommt das Modell oder Aspekte davon in zahlreichen Ausbildungsinstitutionen zur Anwendung.

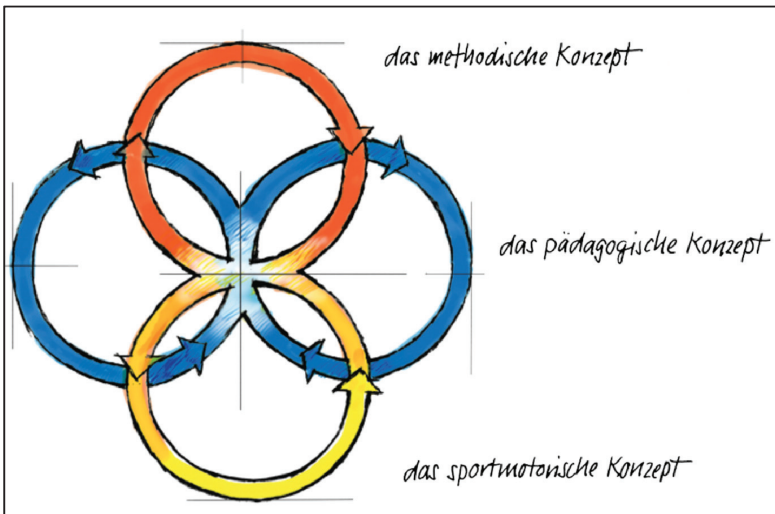


Abb. 1: Pädamotorisches Handlungsmodell (BASPO, 2008, S. 12)

Dieses in der Schweizer Sportausbildungslandschaft einzigartig verankerte, ganzheitlich fokussierende sportpädagogische Modell zeigt besonders in der Einfachheit der Darstellung seine Stärken. Auf den ersten Blick wird klar, dass es sich um drei Teilmodelle handelt, die irgendwie miteinander in einer Wechselbeziehung stehen. Die schriftlichen Ergänzungen zu den drei Bezugskonzepten geben einen ersten Hinweis zur inhaltlichen Ausrichtung derselben. Wie in jeder modellhaften Darstellung werden komplexe Zusammenhänge und Leitgedanken simplifiziert und so für

eine möglichst grosse Bezugsgruppe verständlich dargestellt. Da es aber seinen Ursprung in der Ausrichtung auf Schneesportlehrerinnen und -lehrer hat, die nicht zwingend eine pädagogische Vorbildung aufweisen, kommt diesem Gedanken vielleicht noch mehr Bedeutung zu als das bei anderen Modellen der Fall ist. Wichtig bei solchen Visualisierungen ist, dass die wesentlichen Botschaften und Absichten klar erkennbar sind. Dies unterstreicht Disler als einer der Mitbegründer dieser graphisch dargestellten *pädamotorischen* Denke in seiner Dissertation zum Thema *modellgeleitete Ausbildungsbotschaften*. Um die einem Modell zugrunde liegende philosophische Komplexität zu abstrahieren und zu reduzieren sollen Hauptanliegen und Kernbotschaften simplifiziert und augenscheinlich wiedergegeben sowie Zusammenhänge vereinfacht dargestellt werden (vgl. Disler, 2005). In diesem Sinne argumentiert auch Hotz (1997a) in einer der frühen Publikationen zu besagtem Modell:

„Nichts Praktischeres als «gute» theoretische Modelle! «Gut» heisst: Nicht zu komplex und nicht zu überladen! Eine auch graphisch klare, unmissverständliche Sprache sowie nur wenige treffende Begriffe!“ (S. 7).

Das Zitat widerspiegelt die zuvor erwähnte Maxime der *Reduktion der Komplexität* in Modellen treffend. Weiter erwähnt Hotz darin, dass sich nicht nur die bildhafte Darstellung danach richten sollte, sondern auch die erklärenden Begrifflichkeiten. Gewählte Termini, die das visuell Dargestellte begleiten, müssten prägnant sein und sparsam verwendet werden.

Diesem Credo verpflichtet sich auch die Ursprungsbezeichnung des Modells. Das *Pädamotorische Handlungsmodell* komprimiert in zwei Worten wesentliche Aspekte der ihr entstammenden komplexen Philosophie. Erklärungen zu diesen Begriffen bilden in der Folge die Basis für ein besseres Verständnis des für diese Arbeit relevanten Leitmodells, auf welches sich auch die in der Einleitung erwähnten drängenden Ursprungsgedanken beziehen. Eine Aufarbeitung der Historizität des *Pädamotorischen Handlungsmodells* dient ebenso des weiteren Verständnisses wie eine Verdeutlichung der Zusammenhänge der drei Kernkonzepte. So soll eine Legitimität dieser *Pädamotorik* für die Sportpädagogik generell aber insbesondere auch für die vorliegende Arbeit, die sich gedanklich stark auf das *Pädagogische Kernkonzept* und das darin verortete *Pädagogische Modell* abstützt, präsentiert werden.

2.1.1 Begriff Pädamotorik

Der Begriff *Pädamotorik* und dessen adjektivische Ableitung *pädamotorisch* haben sich nicht durchgesetzt und es wird heute nur noch von einem *Kernlehrmittel* und einem *Unterrichtsmodell* gesprochen (vgl. BASPO, 2008; SSSA, 2010). Dieser Umstand ist vermutlich einer zu geringen Reduktion der Komplexität bei der Begriffsgebung geschuldet. Dennoch soll hier und fortan an dieser etymologisch-semantichestimmigen Ursprungsbezeichnung festgehalten werden. Das Kompositum setzt sich aus den Wörtern *Pädagogik* und *Motorik* zusammen.



Die Etymologie des Begriffs *Pädagogik* fusst auf dem altgriechischen Begriff *paideia* was mit ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘ übersetzt werden kann. Wie Stein (2013, S. 11f.) weiter ausführt, setzt sich dieses Wort wiederum aus den beiden Wortstämmen *pais* ‚Kind‘ und *agein* ‚führen‘ zusammen. Obwohl der Begriff in der Antike die Führung der Kinder in die Übungs- und Bildungsstätte versinnbildlichte, wird *Pädagogik* oder eben auch die *Erziehungswissenschaft* im heutigen Sprachgebrauch altersunabhängig verwendet, und befasst sich generell mit der Weiterentwicklung des Menschen durch Bildungs- und Erziehungsprozesse in und auch ausserhalb konkreter Ausbildungsstätten oder Schulen. Kernanliegen der Pädagogik bleiben zum einen wissenschaftlich akkurate Beschreibungen, Interpretationen und Reflexionen solcher Prozesse, zum anderen aber auch konkrete praxisorientierte Empfehlungen und die Entwicklung anwendbarer pädagogischer Grundsätze. So gesehen befindet sich dieses Wissenschaftsgebiet womöglich wie kein zweites in einem fortwährenden Theorie-Praxis Spannungsfeld. Dies trifft insbesondere auch für die auf den Sport spezialisierte *Sportpädagogik* zu. Der Eintrag im sportwissenschaftlichen Lexikon (Röthig/Prohl et al., 1992) verweist in seiner vorletzten Ausgabe wie folgt darauf:

„Zwischen dem Anspruch der S. [=Sportpädagogik – Anm. d. Verf.], an der Gestaltung der Praxis mitzuwirken und ihrer Verpflichtung, als Wiss [=Wissenschaft – Anm. d. Verf.], möglichst objektive und überprüfbare Aussagen zu treffen, besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis“ (Grupe & Kurz, 1992, S. 438).

Sportpädagogik findet als Begriff erst ab Ende der 60-er Jahre des 20. Jahrhunderts Verwendung (vgl. Grupe, 2001, S. 13), und dessen inhaltlich-wissenschaftliche Ausprägung hat sich mit Beginn der 70-er Jahre bis in die Gegenwart kontinuierlich ausdifferenziert und konkretisiert. Heute befasst sich dieses Teilgebiet der Sportwissenschaften mit Bildung und Erziehung in jeglichen Bereichen des Sports wie zum Beispiel dem Gesundheitssport, Vereins- und Freizeitsport, der Therapie et cetera (vgl. Lange, 2014, S. 6f.). Als klassische und auch etymologisch ursprünglichste Domäne bleibt der Bereich des Bewegungs- und Sportunterrichts mit einer sich daraus entwickelten Sportdidaktik weiterhin eines der Hauptfelder wissenschaftlichen Interesses der Sportpädagogik.

Der Bezug zum sportlichen Tätigkeitsfeld wird im zu beschreibenden Wortgebilde *Pädamotorik* mit dem Begriff *Motorik* hergestellt. Dieser Terminus wird und wurde in der Sportwissenschaft je nach wissenschaftlicher Betrachtungsweise und Orientierung unterschiedlich verwendet. Klar ist, dass er neben *Bewegung* einen zentralen Begriff dieses Wissenschaftszweigs darstellt.¹ Wie diese beiden Termini auch systematisch miteinander in Beziehung stehen wird unterschiedlich interpretiert und an dieser Stelle nicht weiter diskutiert (vgl. dazu Bös & Mechling, 2003, S. 379f.). Während abstrakt und physikalisch gesehen *Bewegung* im Wesentlichen eine

¹ Weitere Ausführungen zur Auslegung sportwissenschaftlicher Termini sowie zur konkreten sportpädagogischen Positionierung für die vorliegende Arbeit folgen in Kapitel 2.2.

Ortsveränderung eines Objekts beschreibt, subsumiert man in der heutigen Zeit und je nach wissenschaftlicher Ausrichtung unter diesem Begriff viel mehr. Diese ursprünglich physikalisch geprägte Interpretation von *Bewegung* vernachlässigt essentielle Aspekte bei Bewegungen lebender Organismen, beschreibt sie doch nur von aussen sichtbare Aspekte, sprich Ortsveränderungen in einer bestimmten Zeit. *Motorik* im Gegensatz beinhaltet gemäss Olivier und Rockmann (2003) „... alle organismischen Teilsysteme und -prozesse, die die (mechanisch verstandene) Bewegung des Menschen auslösen und kontrollieren“ (S. 18). Nach diesem Verständnis von *Motorik* zählen Aspekte wie beispielsweise die Wahrnehmung und Reizinterpretation, afferente und efferente Kommandos zum und vom Zentralnervensystem, das Abrufen und Rückkoppeln möglicher gespeicherter Bewegungsprogramme und vieles mehr dazu. Dies sind alles nicht direkt sichtbare Aspekte von Bewegungshandlungen, deren Wirkungsgrad erst in der *Bewegung* manifest wird, weshalb man hier auch von *inneren Prozessen* spricht (vgl. Scheid & Prohl, 2011, S. 27). Ob die Arbeitsgruppe um Hotz bei der Nomenklatur den Term *Motorik* bewusst aus solchen theoretisch-semanticen Überlegungen oder allenfalls auch aus rein ästhetisch-lexikalischen Abwägungen gewählt hat, bleibt unergründet. Beides ist denkbar, da Hotz als Historiker und umtriebiger Publizist dem geschriebenen Wort in beiderlei Hinsicht viel Bedeutung zumass, und sich durch die Entwicklung und Etablierung seiner qualitativ-philosophisch orientierten Bewegungslehre sicherlich auch von einer primär physikalisch konnotierten Begriffsgebung distanzieren wollte. Wie dem auch sei, letztgenanntes Argument trifft gezielt auf den Begriff *Handlungsmodell* zu, der zur Benennung der graphisch komprimierten Philosophie, zusammen mit der adjektivischen Verwendung des Begriffs *Pädamotorik* gebraucht wurde.

Die physikalisch ausgerichtete Bedeutung des Begriffs *Bewegung* hatte lange auch in den Sportwissenschaften einen beherrschenden Platz inne, was sich exemplarisch an der Biomechanik als Grenzwissenschaft zwischen Physik und Biologie widerspiegelt. Interessant ist, dass der Begriff *Bewegung* bei grossen Denkern der Antike wie etwa Aristoteles viel offener gedeutet wurde. Im Wesentlichen wurde er mit einer generellen Veränderung assoziiert und bezog sich dabei nicht einmal zwingend auf lebende Objekte (vgl. Tamboer, 1994, S. 12f.). Obwohl diese Positionen über 2000 Jahre alt sind und sich die Denke auch nicht ausschliesslich auf die menschliche Bewegung bezog, war es eine ganzheitlich ausgerichtete, sich qualitativ orientierende Theorie über generelle (Orts-)Veränderungen. Im Zeitraum der Entstehung der Pädamotorik in den frühen 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts versuchten sich qualitative, bewegungswissenschaftliche Denker immer noch gegen die bestimmenden naturwissenschaftlichen Betrachtungsweisen der Sportwissenschaften zu positionieren. Neben den sich anthropologisch-phänomenologisch orientierenden Niederländern um Gordijn und Tamboer, welche die Theorien Buytendijks weiterentwickelten und sich bereits sehr früh aus humanwissenschaftlicher Sicht mit der Bewegung auseinandersetzten, waren es im deutschsprachigen



Raum Handlungstheoretiker wie Pöhlmann oder Nitsch aber auch pragmatische Bewegungsforscher mit zumindest zu Beginn sportpädagogischem Fokus wie Meinel und Schnabel, die den Weg zu anderen Sichtweisen ebneten. Hotz als philosophische Triebfeder der Pädagogik wählte den auf das Modell bezogenen Begriff der *Handlung* diesbezüglich mit Sicherheit ganz bewusst als Zusatz, um sich von einer eben solchen rein naturwissenschaftlichen Sichtweise klar abzugrenzen. Zudem konnte mit dem gewählten Terminus in diesem praxisorientierten Modell, das im Kern als Lehr- und Lernmodell gedacht ist und sich immer auf eine dialogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bezieht, prägnant auf gewisse unabdingbare Kernanliegen der Pädagogik hingewiesen werden. Hotz (1997b) macht in seinem Hauptwerk „Qualitatives Bewegungslernen“, bei den Erklärungen zu seinen darin vertretenen theoretischen Positionen wie folgt darauf aufmerksam: „Bewegung wird als Handeln verstanden“ (S. 16). Mit Verweis auf Munzert (1995), einem Schüler Nitschs, legt Hotz (1997b, S. 16f.) in der Folge auch dar, was er damit meint:

- Es wird von einem Menschenbild ausgegangen und nicht von einem «physikorientierten Maschinenmodell».
- Die Autonomie des Handelns ist zentral.
- Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung widerspiegeln sich in individueller Sinnggebung bei Bewegungshandlungen und die Reflexion derselben ist bedeutsam.
- Menschliches Verhalten ist in hohem Masse intentional.
- Bewegungen müssen in übergreifende Zusammenhänge eingeordnet werden.

Diese Grundprinzipien zeigen, dass sich Hotz dezidiert von einer rein äusseren Betrachtungsweise auf Bewegungsphänomene distanziert. Explizit wird der Bezug zu mechanisch gedachten Modellen der Naturwissenschaften abgelehnt. Propagiert wird die Eigenständigkeit des Menschen, der als *Sich-Bewegender*² im Zentrum jeglichen Handelns Bewegungen zu einem grossen Grad selbstbestimmt und verantwortungsbewusst vollzieht. Weiter geht Hotz davon aus, dass bewusstes Handeln an eine Ziel- oder Sinnggebung der bewegungshandelnden Person gekoppelt ist, die zudem die Fähigkeit zur Eigenanalyse von Bewegungshandlungen besitzt. Dabei ist der Kontextbezug, in welchem eine Bewegung vollzogen wird, nicht zu vernachlässigen. Dieses meist intentionale Bewegungsverhalten finde auch in dynamischen Umgebungen, die „reflektorisch“ organisiert seien statt, so Hotz (ebd., S. 17). Somit sind wesentliche Prämissen wie *Individualität*, *Intentionalität*, *Sinnhaft*

² Dieser Begriff wird in Kapitel 2.2.1 näher erläutert.

tigkeit, Zweckgebundenheit, Kontextualität und Reflexion einer handlungsorientierten Sichtweise auf Bewegung gegeben. Diese Handlungsorientierung kommt im pädamotorischen Handlungsmodell zum Ausdruck und wird überdies durch ein wichtiges Element der Sportdidaktik exemplarisch dargestellt: Der aufgabenbezogene, situativ abhängige Dialog zwischen Lehr- und Lernpartnern bekommt als wesentliches Element zentrale Bedeutung. Dies sollte sich in der Entstehungsgeschichte des Modells aber erst mit der Zeit prominent widerspiegeln.

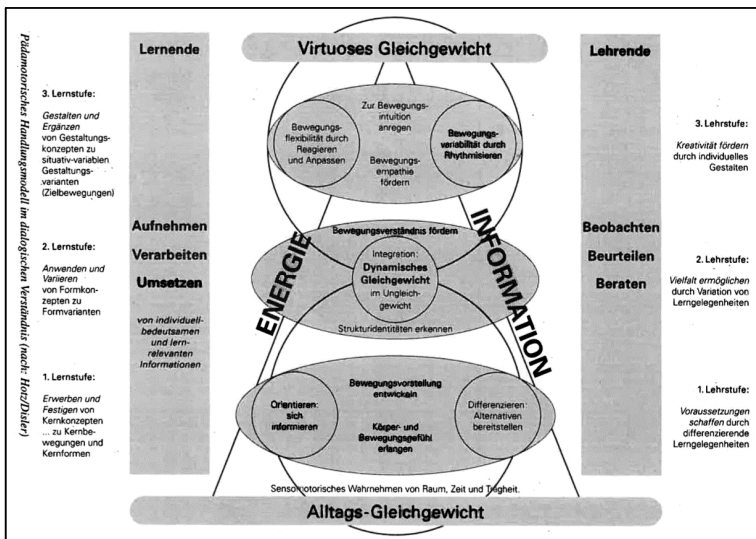
Es lässt sich festhalten, dass dem Ursprungsbegriff des Modells eine profunde und sinnvolle Semantik zugrunde liegt. Wie eingangs des Kapitels erwähnt, vermochte sich der Begriff trotz guter Deutbarkeit gleichwohl nicht durchzusetzen. Darauf hoffte man allerdings während der Elaborationsphase der Pädamotorik, worauf der letzte Satz des folgenden Zitats hindeutet:

„Was soll also die «Pädamotorik»? Ganz einfach. Während Jahrzehnten standen die Technik und die vor allem biomechanisch untermauerten Technik-Diskussionen im Zentrum. Doch letztlich geht es im Unterricht darum, lernpädagogische und bewegungsbezogene Anliegen unter einen Hut zu bringen: Pädagogisches und Motorisches, ergo «Pädamotorisches»! Bereits haben sehr viele Praktiker das «pädamotorische Handlungsmodell im dialogischen Verständnis» (vgl. Hotz/Disler in: Hotz, 17) in ihr Schneesport-Vokabular eingebaut. Und wenn es auch noch kein so vertrauter Begriff ist, jedermann versteht ihn: Darauf kommt es an!“ (Hotz, 1997a, S. 7).

2.1.2 Historizität des Pädamotorischen Handlungsmodells

1998 gab der Schweizerische Interverband für Skilauf (SIVS) – die heutige Swiss Snowsports Association (SSSA) – das Kern-Lernlehrmittel „Schneesport Schweiz. Die Kernkonzepte“ heraus. Die vierköpfige Autorengruppe Campell, Disler, Hotz und Rüdishüli zeichnete für einen wesentlichen Paradigmenwechsel im Bereich der Schneesportausbildung und im Nebeneffekt für einen Meilenstein in der Schweizer Sportdidaktik verantwortlich. Erstmals in der Geschichte der traditionsreichen Skilauf-Lehrerbildung der Schweiz wurde es möglich, sich auf grundsätzliche Gemeinsamkeiten der auf Schnee ausgeübten Sportarten Skifahren, Langlauf, Snowboard und Telemark zu einigen, diese zu systematisieren und zu verschriftlichen. Das führte unter anderem dazu, dass ein gemeinsames technisches Konzept für all diese Schneesportarten entwickelt wurde, in welchem beispielsweise Kernelemente und Kernbewegungen definiert wurden, die ebenso für das Ski-Langlaufen wie auch für das Snowboarden relevant sind (vgl. SIVS, 1998, S. 29ff.). Zeitgleich entwickelten sich die allgemeinen sportmethodischen und sportpädagogischen Grundsätze der Pädamotorik weiter und fanden immer grössere Akzeptanz. Im Jahr 2000 adaptierte *Jugend+Sport Schweiz* (J+S) die Vorlage aus dem Jahr 1998 als *Kernlehrmittel* für die gesamte Leiteraus- und Fortbildung aller Sportarten der Institution. Wie einleitend bereits erwähnt, bedeutete dies, dass von diesem Zeitpunkt an rund 70 Sportarten im Bereich der Schweizer Kinder- und Jugendsportförderung mit der Philosophie und den Konzepten der Pädamotorik arbeiteten. Dies zeichnete sich bereits zwei Jahre zuvor ab. Der damalige Direktor des SIVS und Mitglied der Autorengruppe Campell, verkündete im Vorwort zum neuen Schneesportlehrmittel wohl

Die historische Aufarbeitung der wichtigsten Modelle und der prosaischen Erläuterungen in den dazugehörigen Publikationen zeigen in der Folge, wie sich die Leitideen im Laufe dieser Entwicklung mehr und mehr zu einer stimmigen Philosophie entwickelten, die sich in einem für die Praxis brauchbaren und für jedermann verständlichen Anwendungsmodell komprimiert zusammenfügte. Das älteste publizierte Modell ist in Abbildung 2 dargestellt:



Diese erste graphische Darstellung muss irgendwann im Jahr 1995 oder früh im Jahr 1996 entwickelt worden sein. Es fehlen weitere konkrete Angaben dazu, was eine genaue zeitliche Einordnung verunmöglicht. Auffälligkeiten sind neben dem mittleren Teil der Abbildung auch die getrennt voneinander dargestellten Lern- und Lehrstufenbezüge links und rechts mit den jeweilig hervorgehobenen drei Tätigkeiten *Aufnehmen*, *Verarbeiten* und *Umsetzen* (A-V-U) für die *Lernenden* und *Beobachten*, *Beurteilen* und *Beraten* (B-B-B) für die *Lehrenden*. Zusätzlich wird

auf der *Lernenden*-Seite weiter ausgeführt, was genau aufgenommen, verarbeitet und umgesetzt werden soll; nämlich *individuell bedeutsame und lernrelevante Informationen*. Weniger dominant dargestellt sind an den beiden äussersten Stellen die drei Lern- und die drei Lehrstufen, die sich an das *3-Phasen-Modell* zu motorischen Lernprozessen von Meinel (1960), sowie Meinel et al. (2015) anlehnen (vgl. Kap. 2.1.3.2). Im Zentrum steht ein eher diffuses Gebilde, in welchem die Schlagwörter *Information* und *Energie* besonders hervorgehoben sind. Leider fehlen in der publizierten Quelle aus dem Jahr 1997 weiterführende Erklärungen zur Bedeutung derselben. Das pyramidenartige Gebilde in der Mitte lehnt sich offensichtlich an einer theoretisch vom Gleichgewicht orientierenden hierarchisch gedachten Koordinationsstruktur an. Ausgehend von einem *Alltags-Gleichgewicht* soll in einer ersten Lehr- und Lernphase durch Tätigkeiten im Bereich des Orientierens und Differenzierens die Bewegungsvorstellung entwickelt und ein allgemeines Bewegungsgefühl erlangt werden, um ein *Dynamisches Gleichgewicht* zu erreichen, in welchem in der zweiten Lehr- und Lernstufe Strukturidentitäten erkannt und das Bewegungsverständnis gefördert werden. Im *Virtuosen Gleichgewicht* ist man schliesslich von einer Bewegungsverföxibilität geprägt, die sich vornehmlich auf die Fähigkeiten des Anpassens und Reagierens beruft und von einer Bewegungsverföxibilität, die durch eigenes selbstbestimmtes Rhythmisieren die Intuition und Bewegungsempathie anregt und fördert. Die gewählte Darstellung einer sich zuspitzenden Pyramide lässt darauf schliessen, dass die quantitative Verteilung der Lehr- und Lernsituationen in Abhängigkeit zur koordinativen Herausforderung der Handlungsfelder entsprechend abnimmt.

In dieser frühen Phase der Modellentwicklung wird man dem Ziel allgemeiner Modellkonzeptionen, welche intendieren, die Komplexität des Gedankenguts schemenhaft zu reduzieren augenscheinlich noch nicht wirklich gerecht. Zudem scheinen einzelne Aspekte des Modells eher additiver Natur und die Zusammenhänge zwischen diesen Elementen sind auf den ersten Blick unklar. Wie erwähnt, kommt erschwerend hinzu, dass keine schriftlichen Erläuterungen zu diesem Modell auffindbar sind. In einer ersten Überarbeitung und Erweiterung des Modells erkennt man allerdings bereits zahlreiche Veränderungen, die auch visuell ins Auge fallen. Die beiden Abbildungen 3 und 4 aus dem Spätherbst 1996 und dem Frühjahr 1997 scheinen auf den ersten Blick fast identisch und differieren hauptsächlich in ein paar wenigen inhaltlichen Aspekten:

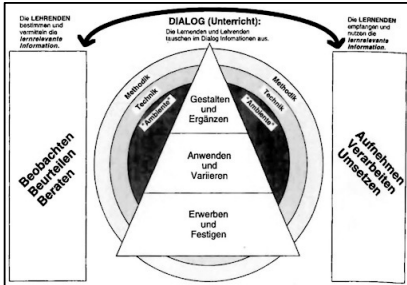


Abb. 3: Pädamotorisches Handlungsmodell 1996 (Hotz, 1996, S. 3)

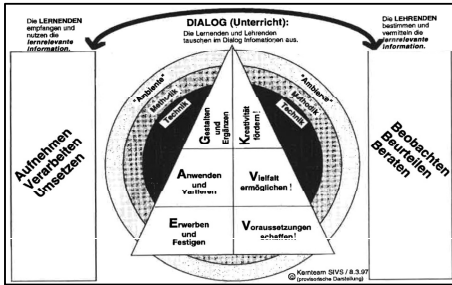


Abb. 4: Pädamotorisches Handlungsmodell 1997 (Hotz, 1997b, S. 23)

Im Vergleich zum dargestellten Modell in Abbildung 2 ist klar zu erkennen, dass es zu den koordinativen Fähigkeiten mit dem zentralen Element des Gleichgewichts keinen direkten Bezug mehr gibt. Generell sind die schriftlichen Ausführungen stark reduziert, was sich unter anderem auch in einer Beschränkung auf Schlagwörter für die methodischen Lernstufen manifestiert. Diese sind nun in der Mitte platziert. Die offensichtlichsten symbolischen Veränderungen ergeben sich durch die drei Kreise, welche die Pyramide schalenartig umgeben, und durch den beidseitig ausgerichteten Pfeil, der die wechselseitige Beziehung zwischen den Tätigkeiten der Lernenden und Lehrenden im Sinne eines Dialogs zum Ausdruck bringt.

Vor allem die modellhaft neue Verwendung von Schalen und eines doppelseitigen Pfeils in diesen beiden Abbildungen bringt konsequent den Gedanken einer sich wechselseitig beeinflussenden und ganzheitlich ausgerichteten Lehre zum Ausdruck. In Ansätzen ist dies etwas undeutlicher bereits im Ursprungsmodell zu erkennen (vgl. Abb. 2). Auch dort werden zum Teil kreisförmige Gebilde verwendet, die stufenübergreifend platziert sind. Diese innovativen Darstellungsformen waren für die Sportpädagogik zum damaligen Zeitpunkt sicherlich aussergewöhnlich. Man war sich klarere, eindimensionale Modelle mit hierarchischen Strukturen in Stufenmodellen, wie beispielsweise der motorischen Lernstufen nach Meinel (1960), gewohnt. Erste Systematisierungen von koordinativen Fähigkeiten wurden ebenfalls mittels einfachen Strukturmodellen dargestellt (vgl. Blume, 1978; Hirtz, 1979) oder später mit Baukastenmodellen weiter handlungsorientiert ergänzt (vgl. Neumaier & Mechling, 1994). Auch die zu dieser Zeit populären, in eine Richtung verlaufenden kybernetischen Modelle, die in Anlehnung an die Programmierungstheorien aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. Adams, 1971; Schmidt, 1975) zur Darstellung motorischer Lernprozesse entstanden (vgl. Meinel et al., 2015), widerspiegeln zwar eine fortgeschrittenere Entwicklungsstufe sportmotorischer Modelle, bleiben aber eindimensional. Bereits die frühen Modelle der Pädamotorik, welchen eine ganzheitliche, sich wechselseitig beziehende pädagogisch orientierte Philosophie zugrunde lag, versuchten diesen Ansatz mit neuen Darstellungsformen aufzugreifen, was sich schliesslich in späteren Modellen noch besser und prägnanter herauskristallisieren sollte.

In dieser Phase der Konzipierung wurde im Jahr 1996 noch von fünf Teilmodellen gesprochen, „... die dann zusammengefasst ein Ganzes ergeben und sich im Bereich der vier koordinativen Technik-Kernelemente schliesslich ausdrücken“ (Hotz, 1996, S. 2). Nebst dem zitierten, für den Schneesport konzipierten Technik-Teilmodell – das im übrigen in den Abbildungen 3 und 4 nicht dargestellt ist – war von einem *Modell für die Tätigkeit der Lernenden*, einem *Modell für die Tätigkeit der Lehrenden*, einem *Lern-Lehrstufen-Modell* und einem *Unterrichtsmodell A-M-T* die Rede. Das Unterrichtsmodell besteht aus den drei Schalen mit den Begriffen *Ambiente*, *Technik* und *Methodik*. In Abbildung 4 sind diese Bereiche bereits anders angeordnet als im Modell aus dem Jahr 1996. Demzufolge erhielt die *Technik* in einer Überarbeitung als inhaltliche Substanz des Unterrichts eine zentralere Position, welche von der *Methodik* und dem alles umgebenden *Ambiente* umschlossen wird. Das zuvor angesprochene Technik-Teilmodell mit dem Titel „Widerstand-Modell“ versucht die vier schneesportartübergreifenden Kernelemente *Gleiten*, *Drehen*, *Kanten* und *Belasten/Entlasten* zu systematisieren (vgl. Disler et al., 1997, S. 25). Auf dieses Technikmodell von Disler, Hotz und Rüdüsühli wird an dieser Stelle inhaltlich nicht weiter eingegangen, zumal es im pädamotorischen Modell nicht visualisiert wird und für die allgemeine Struktur desselben nicht primär relevant ist. Interessant ist jedoch, dass dieses Modell, wie das Zitat von Hotz zuvor zum Ausdruck bringt, in der damaligen Phase der Konzeption als hierarchisch übergeordnet verstanden wurde. Es bleibt Spekulationen vorbehalten, ob dies auch mit dem Schweizer Schneesportverband als direktem Auftraggeber zu tun hatte. Ebenso auffällig ist, dass die beiden Tätigkeitsbereich-Modelle *A-V-U* für die Lernenden und *B-B-B* für die Lehrenden zwar symbolisch eine Verbindung mit dem beidseitigen Pfeil erfuhren, aber noch als zwei unterschiedliche Teilmodelle beschrieben wurden. Im Bereich der Lern- und Lehrstufen erkennt man die grundlegendsten Unterschiede zwischen den Abbildungen 3 und 4. Dieser nahm im Jahr 1997 neue Konturen an, in dem nun explizit nicht nur die drei Lernstufen *E-A-G*, sondern auch drei sich daraus ergebende Lehrkonsequenzen im Sinne von Lehrstufen im Modell aufgeführt waren. Auf der ersten Stufe gilt es gemäss dem Modell als Lehrende Voraussetzungen zu schaffen, in einer zweiten Phase Vielfalt zu ermöglichen und schliesslich auf einer dritten Lernstufe die Kreativität eines Sich-Bewegenden zu fördern. Sinnigerweise sind in Abbildung 4 die beiden Tätigkeitsbereiche entsprechend des Lern- und Lehrstufenmodells passend zugeordnet, was bereits im Ursprungsmodell der Fall war.

Mit dieser sinnvollen Erweiterung und der Aufführung der methodischen Lehrstufen wird der Zusammenhang zwischen den Tätigkeiten des Lernens, des Lehrens und methodischen Prämissen evident. Etwas unklar scheint rückblickend die Einteilung in fünf verschiedene Teilmodelle. Insbesondere die drei Unteraspekte des Unterrichtsmodells *A-M-T*, in welchem neben einem lernförderlichen *Ambiente*, allgemeine technische und methodische Belange dargestellt und erwähnt werden, wirken redundant. Für die beiden letztgenannten Bereiche gab es bereits inhaltlich spezifi-

zierte Teilmodelle, nämlich das zuvor erwähnte *Widerstandsmodell* und das *Lern-Lehrstufen-Modell E-A-G*. So erwähnen Disler und Hotz im Jahr 1997 (vgl. Disler & Hotz, 1999) auch nur noch vier Teilmodelle, die im pädamotorischen Handlungsmodell integrativ zusammengefasst sind. Auf die Kernelemente des Schneesports wird in diesem Artikel im Rahmen eines *Widerstandsmodells* zwar ebenfalls noch verwiesen, aber sinnvollerweise wird dieses sportartspezifische, nicht im Modell visualisierte Technikkonzept nicht mehr so deutlich zum Ausdruck gebracht wie noch ein Jahr zuvor. Auf die Modelle *für die Tätigkeit der Lernenden, für die Tätigkeit der Lehrenden* und auf das *Modell der Lern-Lehrstufen* wird unverändert verwiesen. Innerhalb des Unterrichtsmodells ist nun von drei Konzepten dem *Pädagogischen*, dem *Methodischen* und dem *Motorischen* die Rede. In Ersterem bezieht man sich auf ein Lehrsetting, das in einem von einem humanistischen Menschenbild geprägten Ambiente stattfinden soll. Das *methodische Konzept* spricht vor allem Anliegen der kommunikativen Vermittlung zwischen Lehrenden und Lernenden an; so wird 1997 auch von der „kommunikativen Kompetenz“ (Disler & Hotz, 1999, S. 164) eines Lehrenden für diesen Bereich gesprochen. Schliesslich erwähnen die Autoren im *motorischen Konzept* sporttechnische Fertigkeiten – so auch eine Demonstrationsfähigkeit einer Schneesportlehrperson – unter primär koordinativer Berücksichtigung (ebd., S. 161). Diese drei Konzepte sollten fortan auf inhaltlich-philosophischer, aber auch auf darstellerisch-ikonischer Ebene ins Zentrum der allgemeinen Pädamotorik rücken. Alle vorfindbaren Darstellungen ab der zweiten Hälfte des Jahres 1997 bedienen sich zudem eines wesentlichen und neuen Symbols, der sogenannten Lemniskate. Diese ist in Abbildung 5 dargestellt:

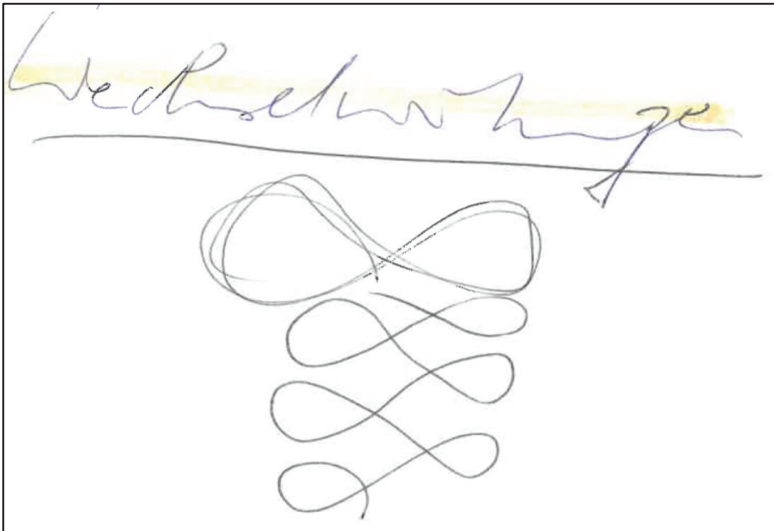


Abb. 5: Graphische Darstellung der steten Wechselwirkung durch Lemniskate(n) (Hotz, o.J.a)

Die einschneidendste Veränderung in der modellhaften Entwicklung der Pädagogik ist eindeutig die Verwendung solcher Schleifen. Die in Abbildung 5 in einer undatierten Handnotiz von Hotz gefertigten Darstellung zeigt unterhalb des Schriftzugs *Wechselwirkungen* zunächst eine einfache, klassische Zeichnung des Symbols. Darunter ist eine Weiterentwicklung der Lemniskate skizziert. Darin wird ein Verlaufskontinuum zum Ausdruck gebracht; eine Darstellungsform, welche im weiteren Entwicklungsverlauf des Modells zur Symbolisierung von Verbindungen und Überscheidungen von Teilkonzepten benutzt werden würde. Die Lemniskate von Bernoulli ist nach dem Schweizer Mathematiker und Physiker Jakob Bernoulli dem Ersten (*1654 – †1705) benannt (vgl. Nagel, 2002). In der Mathematik wird das Zeichen „ ∞ “ als Symbol für *unendlich* verwendet. Bei der Form handelt es sich um eine zweidimensionale, schleifenförmige Kurve, die einer liegenden Acht gleicht. Das Wort findet sich sowohl in der griechischen als auch in der lateinischen Sprache. *Lemniskos* (griech.) respektive *lemniscatus* (lat.) bedeuten ursprünglich ‚Band; Schleife‘ (vgl. Dudenverlag, 2007, S. 803). Wegen der stetig zwischen zwei Polen hin- und herschwingenden Bewegung, die die Lemniskate impliziert, kann sie auch als Symbol für eine Balance zwischen zwei Polaritäten, welcher Art auch immer, interpretiert werden (vgl. Ernst, 2014). Dieses äquilibrierende Element, worauf die Symbolik auch hindeutet, wird erstmals im Juni 1997 graphisch im pädagogischen Modell verarbeitet. Durch die Verwendung der Lemniskate wird unter anderem auch auf den Dialog im Unterricht verwiesen, womit der doppelseitige Pfeil aus vorgängigen Modellen (vgl. Abb. 3/4) als Symbol dafür ausgedient hatte:

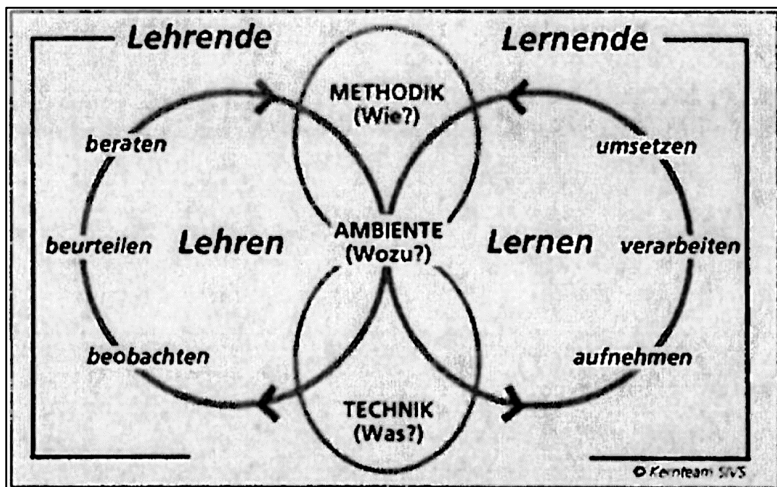


Abb. 6: Pädagogisches Handlungsmodell mit Lemniskatendarstellung 1997 (Disler et al., 1997, S. 15)

Der Titel zu Abbildung 6 heisst in der Originalpublikation „Dialog im Unterricht und Training (Prov. Modell)“ (Disler et al., 1997, S. 15). Der Zusatz in Klammern verweist darauf, dass dies immer noch ein Arbeitsmodell war. Gleichwohl unterscheidet sich die Grafik bereits wesentlich von den Vorgängermodellen, ist den Folgemodellen in seiner grundsätzlichen Struktur schon sehr nahe und sollte nur noch unmerklich verändert werden. Die drei Bereiche des ursprünglichen Unterrichtsmodells *A-M-T* bilden mittlerweile die drei Konzepte der Pädagogik. Auf diese wird mit Substantiven und sich auf die jeweilige Funktion beziehende Fragewörter in Klammern verwiesen. Daneben ist das Modell auf symbolischer Ebene mittlerweile so stark reduziert, dass es im Wesentlichen aus zwei Lemniskaten – einer klassischen und einer stehenden – besteht. Mit dem Fokus auf den Dialog rückt der Informationsaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden mit den entsprechenden Tätigkeiten, die zusätzlich wortgetreu aufgeführt sind, ins Zentrum. Dahingehend ist es nur folgerichtig, dass die liegende Acht grösser als die hochgestellte Lemniskate präsentiert wird. Der immer wiederkehrende Handlungsverlauf des Informationsaustauschs ist zusätzlich mit Pfeilindikationen dargestellt. Diese Darstellungsform eines Kontinuums ist bis dato einzigartig in Modellen der Sportpädagogik. In prägnanter Weise stellt sie nicht nur einen stetig wiederkehrenden Verlauf dar, sondern auch eine sich wechselseitig beziehende Handlungsebene; im vorliegenden Fall zwischen den Beteiligten eines Bewegungs-Lehr-Lernsettings. Disler et al. (1997, S. 15) verweisen darauf wie folgt: „Die Tätigkeiten des «Lehrens» («B»-«B»-«B») sowie jene des «Lernens» («A»-«V»-«U») bedingen sich gegenseitig (Achterschleufe)!“. Dass sich dieses Kontinuum nicht nur auf das Modell des *Pädagogischen Konzepts* reduziert, wird im weiterentwickelten Modell aus dem Jahr 1998, das in Abbildung 7 zu sehen ist, deutlich:

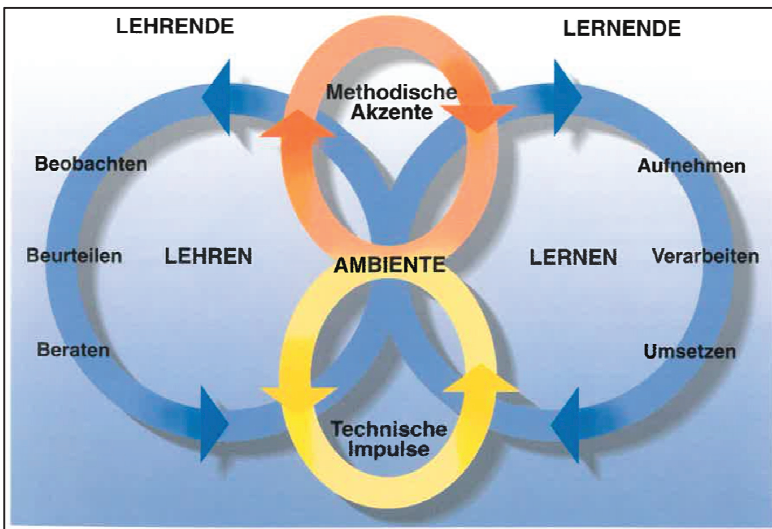


Abb. 7: Pädagogisches Handlungsmodell 1998 (SIVS, 1998, S. 11)

Mit der Publikation von „Schneesport Schweiz. Die Kernkonzepte“ (SIVS, 1998) war die Aufgabe zur Neukonzipierung des Schneesportunterrichts und die daraus entwickelte Pädagogik Auftrag gemäss abgeschlossen. Diese Darstellung ist im Vergleich zum provisorischen Modell aus dem Vorjahr nur in ihrer Farbgebung, den Schlagwörtern zu den drei Konzepten und durch ergänzende Pfeilmarkierungen in der stehenden Acht verändert worden. Dies komplettiert die Darstellungsform im Sinne seines ganzheitlichen und sich wechselseitig beziehenden Ansatzes folgerichtig. Die weiteren graphischen Anpassungen aus dem Jahr 2008 in der Veröffentlichung des BASPO (vgl. Abb. 1, Kap. 2.1) und jene aus dem Jahr 2010 in der Überarbeitung der SSSA für den Schweizer Schneesportunterricht (vgl. Abb. 8) sind auf lexikalischer Ebene weiter reduziert, indem sie sich explizit auf die drei Kernkonzepte beschränken. Auf graphisch-ikonischer Ebene werden zwei mittlerweile gleichgrosse Achterschlaufen mit richtungsindizierender Symbolik dargestellt. So wird in einzigartigerweise ein sportpädagogisches Handlungsmodell bestehend aus drei sich wechselseitig bedingenden Teilkonzepten im Sinne einer *conditio sine qua non* dargestellt. In der letzten Überarbeitung aus dem Jahr 2010 wird auf dieses Zusammenspiel wie folgt verwiesen:

„Die beiden Achterschlaufen bringen mit ihren fließend ineinander übergehenden Verlaufskurven den vernetzten Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in Ausbildungssituationen zum Ausdruck“ (SSSA, 2010, S. 13).

Das letztmalig überarbeitete Modell stellt dieses Zusammenspiel der Teilkomponenten sportpädagogischer Wissensvermittlung und deren Mündung in ein lernförderndes Ambiente durch einen aufgehellten Punkt im Zentrum der Grafik dar:

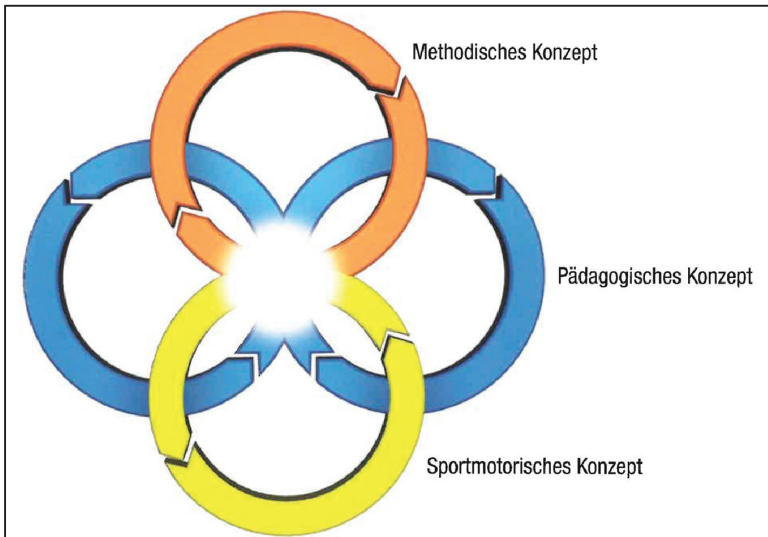


Abb. 8: Unterrichtsmodell mit den drei Kernkonzepten 2010 (SSSA, 2010, S. 13)



2.1.3 Ein Unterrichtsmodell, drei Kernkonzepte – Eine Unterrichtsphilosophie

Gemäss Hotz (1999, S. 212) soll mit dem pädamotorischen Handlungsmodell eine Theorie der sportlichen Bewegungsvermittlung unter pädagogischem Aspekt dargestellt werden. Der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden soll zu einem optimalen Ambiente in einem Unterrichtsarrangement führen. Dazu werden technische Impulse benötigt und methodische Akzente gesetzt. Wie aus der beschriebenen Historie klar wurde, besteht das pädamotorische Modell in der heutigen Form aus drei miteinander verwobenen Kernkonzepten, welche die zuvor erwähnte Zielsetzung zu erreichen versuchen.

„Die blaue Schlaufe (das pädagogische Konzept) symbolisiert die Kooperation zwischen den Lern-Lehr-Partnern. Der gelbe Teil (das sportmotorische Konzept) stellt die sportartübergreifende Struktur der Leistungsanteile dar, während der orange Teil (das methodische Konzept) auf deren optimale methodische Aufarbeitung zielt“ (BASPO, 2008, S. 12).

Wie das Zitat aus dem „Kernlehrmittel Jugend+Sport“ (BASPO, 2008) mit Verweis auf das sportmotorische Konzept antönt, weisen die Kernkonzepte und die dazugehörigen Modelle auf grundlegende sportartübergreifende Aspekte hin, welche jedoch durchaus mit sportartspezifischen Bezügen und Modellen – vor allem im sportspezifischen Technikbereich – ergänzt werden können und sollen. So gesehen steht die Pädamotorik als (sport-)interdisziplinäres Unterrichtsmodell im Dienst sportartspezifischer Anwendungen und Ergänzungen. Mit der Wahl eines Kernmodells wird dies auch entsprechend ausgedrückt. Abbildung 9 zeigt, wie das Prinzip der Spezialisierung in den entsprechenden Sportdisziplinen gedacht ist. Die Pädamotorik bildet dabei im Zentrum den *Kern* des allgemeinen sportpädagogischen Verständnisses, das als Herzstück jeder weiteren Spezifikation den Takt vorgibt. Bewusst wird hierbei von einem *Kernmodell* – im Gegensatz zu additiven Baukastenmodellen – gesprochen, welches schalenartig gegen aussen hin strukturiert ist. Je näher an der Peripherie, desto mehr fließen themen- oder sportartspezifische Aspekte und Ergänzungen hinein, die allerdings immer auf die vorher gewachsenen Inhalte der inneren Schalen aufbauen. Dies wird in der Abbildung unten am Beispiel der Lehrmittelphilosophie von J+S dargestellt. Speziallehrmittel beziehen sich auf die allgemeinen Hinweise des „Kernlehrmittel Jugend+Sport“ (BASPO, 2008), welches sich wiederum auf die Kernkonzepte der Pädamotorik beruft.

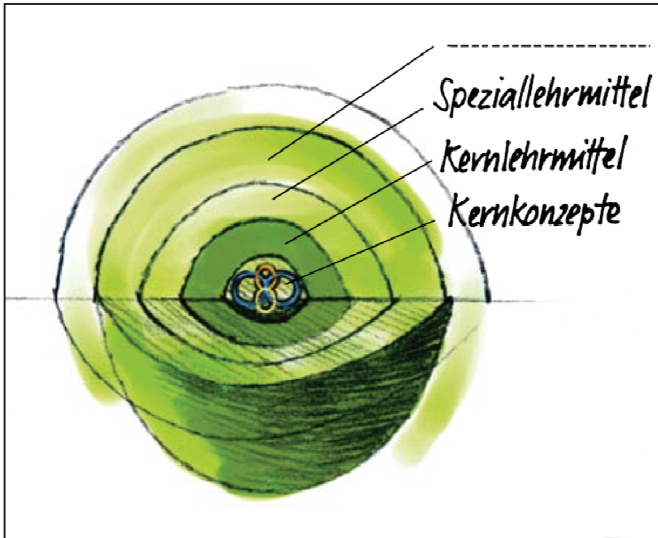


Abb. 9: Kernmodell (BASPO, 2008, S. 7)

Auch dieses Modell drückt wesentliche Anliegen der pädamotorischen Denke wie *Ganzheitlichkeit*, *Vernetzung* und *Wechselbeziehungen* ikonisch aus. Dementsprechend sollen die Kerngedanken der Pädamotorik nach aussen wirken und sich in sportartspezifischen Lehrmitteln wiedererkennen oder direkt in den Modellen der Kernkonzepte verorten lassen. Das ursprüngliche Ziel der Pädamotorik war es, eine gemeinsame Unterrichtssprache für die auf Schnee betriebenen Sportarten zu finden. Dieses Anliegen hat sich aber durch den generellen sportartübergreifenden Ansatz dahingehend ausgedehnt, dass durch das pädamotorische Verständnis Trainerinnen und Trainer oder allgemein sportunterrichtende Personen Zusammenhänge über die eigene Sportart hinaus erkennen und diese Erkenntnisse gewinnbringend und themenspezifisch in die Gestaltung ihrer Trainings oder des Unterrichts einfließen lassen sollen. Gerade für die zweitgenannte Zielgruppe ist dies von grosser Bedeutung. Sportlehrpersonen müssen in verschiedenen Sportarten in der Lage sein, Unterricht methodisch sinnvoll und zielgerichtet aufzubauen, einen lernfördernden Dialog mit ihren Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten und Bewegungslerninhalte Lernstand gerecht auszuwählen und aufzubereiten. Hinweise und allgemeine sportpädagogische Prinzipien für diese Aufgabenbereiche finden sich in den drei Kernkonzepten der Pädamotorik. Swiss Snowsports (SSSA) hat in diesem Zusammenhang eine orientierende Übersicht erstellt, welches für jedes Konzept die dazugehörigen Modelle aufführt:

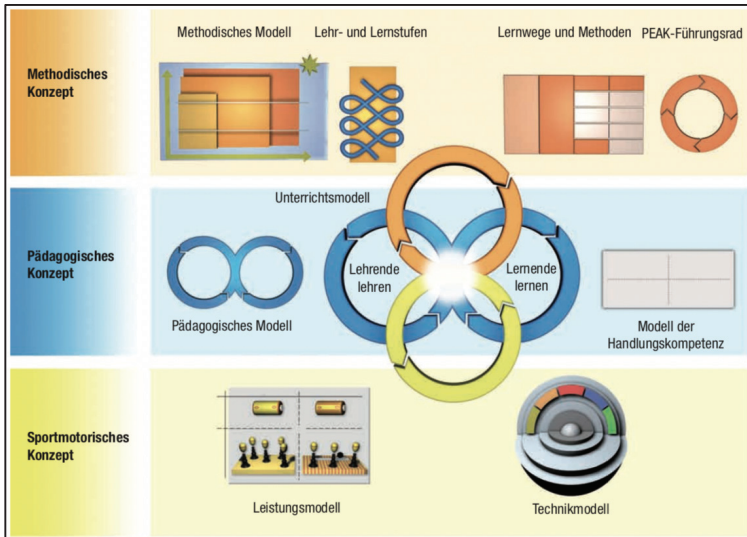


Abb. 10: Die 3 Kernkonzepte und dazugehörige Modelle (SSSA, 2010, S. 14)

Im Zentrum der Abbildung steht das alle Modelle vereinende pädamotorische Handlungsmodell. Die Farbgebungen verweisen auf die dazugehörigen Konzepte und ihre entsprechenden Modelle. Auch wenn die Abbildung aufgrund der Darstellungsform als Baukastenstruktur missinterpretiert werden könnte und in der Folge auch die einzelnen Konzepte kurz isoliert beschrieben werden, sei hier nochmals explizit auf die stete interdependente Beziehung hingewiesen. In einem sportdidaktischen Unterrichtsetting kommen zwangsläufig immer Aspekte aller drei Konzepte zum Tragen.

2.1.3.1 Sportmotorisches Konzept (WAS?)

Das sportmotorische Konzept verweist auf die verschiedenen Leistungspotentiale, welche innerhalb der individuellen Handlungskompetenz im Sport auftreten. Somit beschäftigt es sich mit dem konkreten Inhalt, also dem *WAS* einer Bewegungshandlung. Es gibt Hinweise auf das Zustandekommen sportlicher Handlungen und determiniert verschiedene Bereiche, worauf Sich-Bewegende beim Handlungsvollzug abstützen. Diese vier Bereiche sind im Leistungsmodell abgebildet: