



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. Neben 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 einhellig. 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 & Sembiente, 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 Sportlehrerausbildung – 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.

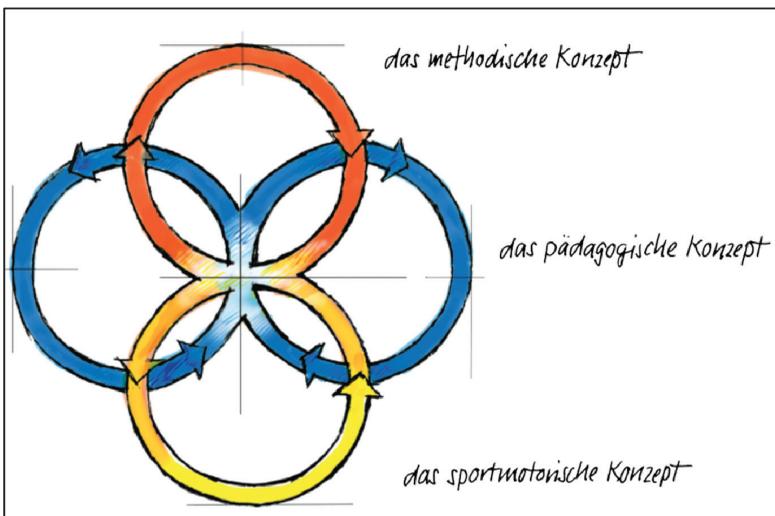


Abb. 1: Pädamotorisches Handlungsmodell (BASPO, 2008, S. 12)

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-semanticistisch stimmigen 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 organisierenden 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-semantischen 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