

Entscheidungs- und Entschlußhilfen im Skiunterricht

SUSANNE MARCKS

HAMBURG 1977

Diese Arbeit wurde an der UNIVERSITÄT HAMBURG
bei HORST TIWALD und KONRAD STRIPP verfasst

INHALTSVERZEICHNIS

0.	Einleitung	4
0.1	Begründung des Themas	4
0.2	Der Skiunterricht als Ausgangspunkt für die Arbeit	5
0.3	Zielsetzung	6
1.	Die Bedeutung von Entscheidung und Entschluß für die Handlung	7
1.1	Der rationale Akt der Entscheidung	7
1.2	Vorstellung und Erlebnis als Voraussetzungen Handlung	9
1.3	Die emotionale Handlungsaktivierung: der Entschluß	11
2.	Entscheidungs- und Entschlußhilfen als Maßnahmen zur Förderung kognitiver und emotionaler Aktivierung	15
2.1	Der Informationscharakter der Entscheidungshilfe	15
2.1.1	Die sprachlich vermittelte Information	17
2.1.2	Die visuelle Information	19
2.1.3	Informationen bezüglich kinästhetischer Empfindungen	21
2.2	Der spezifische emotionsfördernde Charakter der Entschlußhilfe	23
2.2.1	Die Sprache als Instrument zur Verstärkung des Erlebnisgeschehens	23
2.2.1.1	Die Beeinflussung von Emotionen durch den Informationsgehalt des Gesprochenen	24
2.2.1.2	Die Bedeutung der Sprechmotorik	29
2.2.1.2.1	Die Wirkung der Intonation	29
2.2.1.2.2	Die Auswirkungen des Rhythmus	31
2.2.2	Die außersprachlichen Mittel zur emotionalen Aktivierung	35
2.2.2.1	Die visuellen Entschlusshilfen	35
2.2.2.2	Die Bedeutung der Gestik und Mimik	37
2.2.2.3	Die körperliche Berührung	39

3.	Grundlegende Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz von Entscheidungs- und Entschlusshilfen	40
3.1	Über die schülerspezifische Anwendung von Entscheidungs- und Entschlusshilfen	41
3.2	Die Forderung nach einem " <i>sensiblen</i> " Lehrer	45
4.	Schlussbemerkung	46
5.	Literaturverzeichnis	48

0. Einleitung

0.1 Begründung des Themas

Während Lernprozesse in den sogenannten kognitiven Schulfächern vorwiegend durch das Denken bestimmt werden, können die meisten Lernprozesse im Sport nur dann realisiert werden, wenn der Schüler tätig wird, wenn er handelt.

Nun hat sich die Sportwissenschaft bisher zwar mit Handlungstheorien befaßt, doch sind wesentliche Aspekte gerade in Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen zu wenig berücksichtigt worden.

Die in fast allen Lebensbereichen erkennbare Überbewertung der Kognition, das Bestreben, nahezu alle Probleme auf der Basis sachlicher Auseinandersetzung mit ständiger Überbetonung des Intellekts zu bewältigen, ist auch für die Sportwissenschaft nicht ohne Folgen geblieben.

Im Hinblick auf die Erarbeitung von Methodiken und Lernhilfen sind die im Schüler ablaufenden emotionalen Prozesse kaum bedacht worden.

Für viele Sportwissenschaftler scheint das Erlernen von Bewegungen nur von kognitiven Leistungen abzuhängen; eine Ansicht, die besonders in der Anpreisung der Programmierten Instruktion zum Ausdruck kommt.

Ausgehend von der Erkenntnis, daß gerade emotionale Komponenten das Unterrichtsgeschehen entscheidend beeinflussen, entstand das Anliegen, die Bedeutung nicht nur der Kognition, sondern auch der Emotion für das Erlernen von Bewegungen näher zu untersuchen und konkrete Maßnahmen für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen, die diesen Zusammenhängen gerecht werden und somit auch den Lernprozeß effektiver gestalten können.

0.2 Der Skiunterricht als Ausgangspunkt für die Arbeit

Die Erkenntnis, daß emotionale Prozesse im Unterricht eine entscheidende Rolle spielen, basiert im wesentlichen auf Erfahrungen, die ich im Rahmen des Projekts *"Hochschuldidaktik der Ausbildung im Fach Skifahren"* als Lehrbeauftragte für eine Anfängergruppe im Skifahren gesammelt habe.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen wurde festgestellt, daß die in der Fachliteratur angebotenen Hilfen und Maßnahmen zum Erlernen des Skifahrens einer Erweiterung und Erklärung bedürfen.

Während vielfältige Verfahren zum Aufbau oder zur Präzisierung einer Bewegungsvorstellung erörtert werden, erfahren Maßnahmen zur Beeinflussung des emotionalen Bereiches kaum Beachtung.

Es hat sich in der Praxis jedoch gezeigt, daß gerade für die Handlungsaktivierung, wo es darum geht, den Schüler zur Ausführung einer Bewegung zu veranlassen, der Aufbau einer Bewegungsvorstellung nicht ausreicht, sondern eine emotionale Aktivierung für das Handeln ebenso erforderlich ist.

Daher wurde die Notwendigkeit gesehen, die für die Gesamtaktivierung ausschlaggebenden Komponenten näher zu untersuchen und als Konsequenz dieser Untersuchung wirksame Hilfen für die Praxis abzuleiten.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dieser Thematik wurde die Relevanz von Entscheidungs- und Entschlußhilfen nicht nur für den Skiunterricht, sondern für den gesamten Sportunterricht deutlich, da die Gesamtaktivierung des Schülers immer die Voraussetzung für das Erlernen von Bewegungen darstellt.

Da jedoch die Bedeutung nicht nur einer kognitiven, sondern auch einer emotionalen Aktivierung im Skiunterricht auf Grund der dort häufig auftretenden Ängste und Hemmungen besonders klar zutage tritt und außerdem auf einschlägige persönliche Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, werden die Zusammenhänge, die mit Hilfe von konkreten Beispielen verdeutlicht werden sollen, an Hand dieser Sportart erläutert.

0.3 Zielsetzung

Es wird mit dieser Arbeit beabsichtigt, die für das Erlernen einer Bewegung notwendigen Aktivierungsmechanismen aufzuzeigen und mögliche Hilfen darzustellen, die in der Lage sind, die Aktivierung zu fördern bzw. hervorzurufen.

Eine umfassende und spezielle Auseinandersetzung mit jeder einzelnen Entscheidungs- und Entschlußhilfe kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Es wird vielmehr angestrebt, einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Maßnahmen zu geben, mit dem Ziel, daß in stärkerem Maße als bisher die Notwendigkeit gesehen wird, die verschiedenen Lernhilfen, den psychischen Vorgängen des Schülers entsprechend, differenzierter anzuwenden, und daß die Bedeutung, die dem emotionalen Geschehen im Sportunterricht zukommt, eindeutig erkannt wird.

1. Die Bedeutung von Entscheidung und Entschluß für die Handlung

1.1 Der rationale Akt der Entscheidung

Der Begriff "*Handlung*" wird allgemein verstanden als ein bewußter, tätiger Akt, der von Antrieben ausgeht und auf ein Ziel gerichtet ist (vgl. CLAUSS u.a. 1976; KAMINSKI 1973; RAUM 1973; RUBINSTEIN 1971).

Somit sind auch sportliche Bewegungen als Handlungen zu verstehen, denn sie gehen ebenfalls von bestimmten Antrieben aus, sind bewußt und zielgerichtet.

Der eigentlichen Handlungsausführung geht eine zuvor getroffene Entscheidung voran.

Eine **Entscheidung** liegt dann vor, wenn eine Handlungsmöglichkeit unter mindestens zwei möglichen Alternativen ausgewählt wird.

Um eine Entscheidung treffen zu können, sind Informationen über die jeweilige Entscheidungssituation, über die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten sowie deren eventuelle Folgen notwendig.

Ohne diese Informationen würde eine allgemeine Desorientierung entstehen; es bestünde Unsicherheit und Unklarheit darüber, was oder wie etwas getan werden könnte. Durch die Verarbeitung von Informationen verringert sich die Desorientierung, die dann durch das Fällen einer Entscheidung aufgehoben wird.

Das Treffen einer Entscheidung ist ein vorwiegend rationaler Akt, der auf bestimmten Entscheidungsstrategien basiert.

Auf der Grundlage dieser Strategien¹ werden die verschiedenen Möglichkeiten gegeneinander abgewogen, und dann wird die Entscheidung für eine einzige Handlungsmöglichkeit gefällt.

Nach Ansicht der meisten Entscheidungs- und Handlungstheoretiker ist mit dem Fällen einer Entscheidung die Handlungsvorbereitung beendet und die Realisierung der eigentlichen Handlungsausführung gewährleistet.²

¹ Als Beispiele für Entscheidungsstrategien wären zu nennen das Prinzip der Nutzenmaximierung oder das Prinzip der Risikomeidung. Im Rahmen dieser Arbeit ist es jedoch nicht sinnvoll, näher auf die einzelnen Strategien einzugehen. Zum tieferen Literaturstudium siehe SCHMIDT (1966, 1970b, 1973) und WOLF (1970).

² Einige Verwirrung stiftet in diesem Zusammenhang H. RAUM mit seinem Beitrag "*Zu einigen Aspekten einer psychologischen Handlungstheorie*" (1973). Im Gegensatz zu anderen Autoren liegt für ihn vor der Phase des Ausführens sowohl eine Phase des Entschlusses als auch eine Phase der Entscheidung. Die Entschlußfassung ist bei ihm

Wie schon erwähnt, sind bei der Entscheidungsfindung hauptsächlich kognitive Prozesse beteiligt. Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit der Frage, ob nicht die Bedeutung emotionaler Prozesse für das Zustandekommen einer Handlung bisher zu wenig Beachtung erfahren hat.

"... ein Akt, der durch Auswahl die Alternativstruktur der Situation aufhebt..." (5.30), also genau das, was, ich mit dem Begriff der Entscheidung belegt habe. Die Entscheidung definiert er folgendermaßen: *"Unter Entscheidung verstehen wir innerhalb der sensumotorischen Einheit ‚Handlung‘ das Bindeglied zwischen Sensorik und Motorik. Die zu treffenden Entscheidungen können binärer Art (A:non A) oder höherer Ordnung (A:B:...:X= Auswahlentscheidung) sein. Sie werden getroffen auf Grund der Gegenüberstellung von Vollzugs- und Ergebnismuster und den Vollzugsrückmeldungen. Bei Konvergenz wird die Handlung entsprechend dem Plan fortgesetzt, bei Divergenz abgeändert und bei Konvergenz zwischen Ergebnismuster und Ergebnis abgebrochen, d.h. beendet"* (S.33). Danach liegt bei RAUM der Zeitpunkt der Entscheidung also innerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs. Verwirrend ist nun, daß er einerseits nach der Phase des Entscheidens die Existenz einer Phase des Ausführens betont (vgl. S.29 u. S.33), aber andererseits aus dem Inhalt des Zitats zu schließen ist, dass beide ineinander verquickt zu sein scheinen. Insofern ist hier RAUMs Überlegungen kaum zu folgen.

1.2 **Vorstellung und Erlebnis als Voraussetzungen einer Handlung**

Der Einfluß der Emotion auf die Persönlichkeit wird allgemein hervorgehoben. Und doch hat diese wichtige Komponente für die Erarbeitung von Handlungsmodellen und Entscheidungstheorien bisher nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Die Bedeutung nicht nur kognitiver, sondern gerade auch emotionaler Prozesse für den Ablauf einer Handlung soll im folgenden näher erläutert werden.

In jeder Handlung ist ein Vorstellungs- und ein Erlebnisaspekt enthalten.

Im Vorstellungs- und im Erlebnisgeschehen spielen stets sowohl emotionale als auch kognitive Prozesse eine Rolle, denn es gibt keine rein kognitiven Prozesse ohne gewisse emotionale Anteile und umgekehrt.

Doch sind im Vorstellungs- und im Erlebnisgeschehen Kognition und Emotion unterschiedlich stark repräsentiert. Während in der Vorstellung die Kognition gegenüber der Emotion überwiegt, kommen im Erleben vorwiegend die emotionalen Prozesse zum Ausdruck, und den kognitiven kommt die geringere Bedeutung zu.

Das Treffen einer Entscheidung als hauptsächlich rationaler Akt ist dem Vorstellungsgeschehen zuzuordnen.

Bei der Entscheidungsfindung stellt sich der Mensch vor, was und möglicherweise auch - je nach Komplexität oder Schwierigkeit der auszuführenden Handlung - wie er etwas durchführen will.

Es finden vorwiegend kognitive Informationsverarbeitungsprozesse statt. In dem Moment der Entscheidung weiß er genau, was er realisieren möchte. Er hat, um mit VOLPERT (1973) zu sprechen, einen Handlungsplan entworfen.

Ob er nun aber diese beabsichtigte Handlung tatsächlich ausführt oder ob die Handlungsausführung gut oder schlecht gelingt, hängt sicherlich nicht nur mit der Güte des aufgestellten Handlungsplanes zusammen.

Wer jedoch wie VOLPERT diese Auffassung vertritt, verkennt, daß für die Handlungsausführung ein guter Handlungsplan allein nicht genügt.

Um den Vollzug einer Handlung zu gewährleisten, bedarf es nicht nur einer kognitiven Aktivierung, sondern auch einer emotionalen.

"Ein Individuum ist durch Aktions- bereitschaften auf eine Umweltsituation, die hier auftretenden Objekte und Personen, unmittelbar bezogen. Das Auftreten von Lust und Unlust (= feeling =) ist mit der Realisierung dieser Aktionsbereitschaften verknüpft, und zwar so, daß sie eine notwendige Information zu deren Verwirklichung beisteuern." (BOTTEBERG 1972,5.55).³

Ohne Aktivierung des menschlichen Erlebnisbereiches - im Zitat etwas vereinfacht mit Lust und Unlust bezeichnet – kann es nicht zur Realisierung von Aktionsbereitschaften und damit auch nicht zur Ausführung von Handlungen kommen.

Selbst wenn eine Situation klar erkannt wird, wenn die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten eines Problems erfaßt werden und dann die Entscheidung für einen einzigen bestimmten Lösungsweg gefällt wird, kommt es immer dann nicht zum eigentlichen Handeln, wenn die für die Handlung notwendige emotionale Komponente nicht aktiviert ist.

Ein Angestellter, der seine Arbeitsbedingungen verbessern möchte und eine genaue Vorstellung davon hat, wie dies erreicht werden könnte, wird trotzdem nichts unternehmen, um seine Situation zu ändern, wenn es ihm zum Beispiel an Mut für das Gespräch mit seinem Chef fehlt, wenn er nicht auch emotional zu seiner Handlung bereit ist.

³ BOTTEBERG gibt mit dieser Aussage die Auffassung von M. ARNOLD wieder und bezieht sich dabei auf folgende Werke:

ARNOLD, M.B.: The status of emotion in contemporary psychology. In: ROBACK, A.A. (Hrsg.): Present-day psychology. New York 1955, S. 135 – 288; ARNOLD, M.B.: Emotion and personality (2 vols.). New York 1960; ARNOLD, M.: stress and emotion. In: APPLEBY, M.H./ TRUMBULL (Hrsg.): Psychological stress. New York 1967, S. 123 – 150.

1.3 Die emotionale Handlungsaktivierung: der Entschluß

Die kognitive Handlungsaktivierung, das Fällen einer Entscheidung, gewährleistet allein also nicht das Zustandekommen einer Handlung.

Die dafür genauso notwendige, hauptsächlich emotionale Aktivierung, die gefühlsmäßige Einstimmung zur Handlung, wird im folgenden mit dem Begriff "**Entschluß**" bezeichnet.

Zum Handlungsvollzug kommt es erst dann, wenn zuvor eine Entscheidung gefällt und dann ein Entschluß gefaßt wurde.

Das oben angeführte Beispiel läßt sich auch auf den Bereich des Sports übertragen.

Ein Schüler kann sehr wohl eine genaue Vorstellung von einer Bewegung haben, ohne daß er sie deswegen auch ausführen kann, wenn es ihm z.B. genau wie dem Angestellten an dem Mut zur Ausführung fehlt, wenn er keinen Entschluß gefaßt hat.

Ohne vorher gefaßten Entschluß gibt es keine Handlung. Ein Entschluß kann jedoch immer erst dann gefaßt werden, wenn bereits vorher eine Entscheidung getroffen wurde.

Eine emotionale Aktivierung zur Handlungsausführung ist nur dann möglich, wenn Klarheit über das Ziel und den Ablauf der Handlung besteht, wenn kognitive Vorstellungen von dem vorhanden sind, was realisiert werden soll.

Eine Gesamtaktivierung zur Handlung muß also stets sowohl die Kognition als auch die Emotion ansprechen.

Zwar sind Emotion und Kognition nicht strikt voneinander zu trennen, da immer ein Zusammenwirken bei der Komponenten besteht, doch treten sie, je nach Art der ablaufenden psychischen Prozesse, in unterschiedlicher Gewichtung auf.

Bei der Entscheidungsfindung überwiegt die Kognition gegenüber der Emotion und bei der Entschlußfassung die Emotion gegenüber der Kognition.

Wie schon erwähnt, wurde bisher bei der Erstellung von Handlungsmodellen der Emotion zu wenig Bedeutung beigemessen.

Diese Tatsache darf allerdings nicht dahingehend mißverstanden werden, daß emotionale Prozesse in diesen Auseinandersetzungen gar nicht berücksichtigt wurden.

Um den Stellenwert emotionaler Prozesse innerhalb der traditionellen Handlungstheorie näher zu untersuchen, wird im folgenden auf RUBINSTEINs (1971) Ausführungen über Willenshandlungen eingegangen.⁴

Willenshandlungen gehören zu den zielgerichteten Handlungen, die sich dadurch auszeichnen, daß in ihnen ein Konfliktmoment vorhanden ist.

RUBINSTEIN unterscheidet vier Phasen einer Willenshandlung:

1. Das Auftreten des Antriebs und das vorläufige Aufstellen eines Ziels;
2. Die Phase des Überlegens und der Kampf der Motive;
3. Der Entschluß;⁵
4. Die Durchführung (vgl. 1971, S.636).

Das Auftreten des Antriebs ist ursprünglich auf ein Bedürfnis zurückzuführen.

"Die Bedürfnisse - die ursprünglichen Anregungen zur Tätigkeit - bezeichnen einen vom Menschen empfundenen Bedarf an etwas, was sich außerhalb von ihm befindet. Sie drücken seine Abhängigkeit von der Welt und seine Hinwendung zu ihr aus. In seinen Bedürfnissen zeigt sich der Mensch gleichzeitig als passives und aktives wie auch als gefühlsbetontes, leidenschaftliches Wesen. Das Erleben eines Bedürfnisses ist ein passiv-aktiver Zustand. Sein passiver Aspekt drückt sich in einem positiven oder negativen affektiven Zustand aus - je nach der Befriedigung des Bedürfnisses -, sein aktiver Aspekt dagegen im Streben, im Trieb, im Wunsch, in dem die Elemente der affektiven und volitiven Seite der Psyche eine unteilbare Einheit darstellen." (RUBINSTEIN 1971, S.229-230).

Für die erste Phase einer Handlung, für das Auftreten des Antriebs, wird demnach die Bedeutung des Erlebens hervorgehoben, denn es wird ausgesagt, daß die Bedürfnisse, die die Grundlage des Antriebs bilden, gefühlsmäßig erlebt werden.

⁴ RUBINSTEINs (1971) Ausführungen wurden deshalb zur näheren Erörterung ausgewählt, weil sie von vielen Seiten akzeptiert werden und häufig die Grundlage für Überlegungen anderer Autoren bilden. Vgl. hierzu KOSSAKOWSKI/LOMPSCHER (1973), PETROWSKY (1974), RAUM (1973), SCHMIDT (1966).

⁵ Unter dem Begriff "Entschluß" bei RUBINSTEIN ist jenes Phänomen zu verstehen, das in Kapitel 1.1 mit dem Begriff "Entscheidung" belegt wurde.

Hieraus kann nun die Schlußfolgerung gezogen werden, daß der Emotion für das gesamte Handlungsgeschehen ein relativ hoher Stellenwert zukommt, da der Antrieb in jeder Phase der Handlung vorhanden sein muß.

Wäre der Antrieb in irgendeiner Phase nicht mehr existent, so würde die Handlung vorzeitig abgebrochen werden. Insofern sind emotionale Prozesse in jeder Phase notwendige Bestandteile der Handlung.

So versucht RUBINSTEIN auch mit folgender Äußerung zu verdeutlichen, daß sowohl Emotion als auch Kognition Willenshandlungen immanent sind.

"Da der Willensakt von Antrieben und Bedürfnissen ausgeht, hat er einen relativ deutlich ausgeprägten emotionalen Charakter. Da er bewußte Regulierung, Voraussehen der Resultate seiner Handlungen, Berechnen der Folgen, Aufsuchen der richtigen Mittel, Überlegen und Erwägen voraussetzt, umschließt er mehr oder weniger komplizierte intellektuelle Prozesse. Wir finden also in den Willensprozessen emotionale und intellektuelle Momente in einer komplizierten Synthese." (1971, S.645)

Dieses Zusammenwirken von Emotion und Kognition ist sicher nicht zu trennen, und eine künstlich vorgenommene Trennung wird mit dieser Arbeit auch nicht intendiert.

Es geht lediglich darum zu verdeutlichen, daß die Emotion stärker als bisher bei der Auseinandersetzung mit Handlungen berücksichtigt werden muß.

Denn mit der Aufstellung der genannten vier Handlungsphasen ist der Stellenwert der Emotion nur ungenügend zum Ausdruck gekommen.

Es wird zwar anerkannt, dass durch das permanente Vorhandensein des Antriebs die Erlebniskomponente ständig an allen Handlungsprozessen beteiligt ist, im Phasenmodell findet jedoch die Bedeutung der Emotion keinen rechten Niederschlag. Gerade kurz vor der eigentlichen Ausführung, wenn nach der Stufe des Überlegens die Entscheidung getroffen wird - nach RUBINSTEINs -Terminologie wäre es der Entschluß -, erfahren die emotionalen Prozesse kaum noch Berücksichtigung.

Aber gerade das ist der Augenblick, in dem der Mensch tätig werden soll, in dem zuvor Gedachtes und Überlegtes in die Tat umgesetzt werden soll, und somit muß gerade hier der emotionalen Antriebsseite ein hohes Gewicht beigemessen werden.

Aus diesem Grund wird hier die Auffassung vertreten, daß nach dem Fällen einer Entscheidung erst noch die Emotion besonders aktiviert werden, also ein Entschluß gefaßt werden muß, bevor die Ausführungsphase einsetzen kann.

Über das Wesen der Entscheidung ist bisher in der Literatur sehr viel ausgesagt worden; was das Wesen des Entschlusses betrifft - so wie es hier verstanden wird - ist das Gegenteil der Fall. Daher wird an dieser Stelle versucht, zur Klärung dieses Phänomens beizutragen.

Nicht immer wird das Fassen eines Entschlusses dem Menschen bewußt.

Das Bewußtwerden des Entschlusses ist abhängig von der Kompliziertheit, den Bedingungen und/oder der Schwierigkeit der auszuführenden Handlung. Handelt es sich um eine einfache Handlung, wie z.B. das alltägliche Einkaufen, bei der keine oder nur kleine Hindernisse zu überwinden sind, so wird in der Regel die Entschlußfassung nicht bewußt.

Die bereits gefällte Entscheidung geht relativ reibungslos und ohne Konflikt in einen Entschluß und dann in die Ausführung über.

Bedeutsam für diese Arbeit sind jedoch nur jene Entschlüsse, zu deren Realisierung es des Überwindens von inneren gefühlsmäßigen Hemmungen oder Konflikten bedarf. Diese Entschlüsse werden bewusst, da der Entschlußfassung ein Konflikt vorausgeht und Schwierigkeiten zu überwinden sind.

Der Konflikt vor der

Entschlußfassung entsteht, wenn Emotionen vorhanden sind, die der bereits getroffenen Entscheidung zuwider laufen, wenn die kognitive Komponente des Willens nicht mit der emotionalen übereinstimmt.

Das Entschließen unter diesen Bedingungen läßt sich umgangssprachlich beschreiben mit den Formulierungen *"über seinen Schatten springen"*, *"sich ein Herz fassen"* oder *"sich einen Ruck geben"*.

Für den Lehrprozeß im Sportunterricht sind diese Zusammenhänge von entscheidender Bedeutung.

Schwierigkeiten bei der Entschlußfassung sind für einen einfühlsamen, sensiblen Lehrer an Äußerungen oder an der Ausdrucksmotorik der Schüler durchaus erkennbar, wodurch die erste Voraussetzung für ein Eingreifen und Helfen gegeben ist.

Aufgabe des Lehrers ist es nicht nur, die Kognition des Schülers zu aktivieren, indem er dem Schüler durch Informationen zum Aufbau oder zur Verbesserung einer Bewegungsvorstellung verhilft und somit die Entscheidungsfindung erleichtert, sondern auch, bestimmte Emotionen des Schülers zu aktivieren, um zur Entschlußfassung beizutragen.

2. Entscheidungs- und Entschlußhilfen als Maßnahmen zur Förderung kognitiver und emotionaler Aktivierung

Eine Gesamtaktivierung zum Handeln muß stets hinsichtlich der Aktivierung der Kognition und auch der Emotion gesehen werden. Soll ein Schüler zur Ausführung einer Bewegung veranlaßt werden, so geht es also darum, ihn sowohl zum Treffen einer Entscheidung als auch zum Fassen eines Entschlusses anzuregen.

Maßnahmen, die die Entscheidungsfindung bzw. die Entschlußfassung erleichtern, werden im folgenden Entscheidungs- bzw. Entschlußhilfen genannt.

2.1 Der Informationscharakter der Entscheidungshilfe

Um eine Entscheidung treffen zu können, werden Informationen benötigt.

Auch wenn der Wille vorhanden ist, tätig zu werden, kann es nicht zum Vollzug einer Handlung kommen, wenn keine Vorstellungen von dem vorhanden sind, was und wie etwas realisiert werden soll.

Zum Aufbau dieser Vorstellungen kann es nur dann kommen, wenn Informationen über die betreffende Situation und die möglichen Handlungsweisen gegeben sind. Fehlen diese Informationen, so wird eine Unsicherheit, eine Desorientierung verursacht.

Ist im Menschen ein Antrieb zum Handeln vorhanden, so wird er bestrebt sein, diese Desorientierung durch Informationssuche abzubauen.

Führen wir uns einmal folgendes Beispiel vor Augen.

Ein Skischüler, der bereits einige erste Erfahrungen im Skifahren gesammelt hat und in der Lage ist, ein relativ einfaches Gelände durch Schußfahrten, Braquage und Bogentreten zu bewältigen, schaut einer Gruppe zu, die in Umsteigeschwüngen aus der Talstemme einen Hang hinunterfährt. Nun möchte er selbst gern diese, für ihn neue, Schwungart lernen.

Da er noch nicht weiß, wie er diesen Schwung ausführen kann, wird er sich zu diesem Zeitpunkt auch noch nicht für den Bewegungsvollzug entscheiden können, denn es fehlt ihm an Informationen über die Ausführung der Bewegung.

Er wird versuchen, sich zu orientieren, indem er nach Informationen sucht. Diese Informationen kann er entweder dadurch bekommen, daß er die Gruppe bei der Bewegungsausführung genau beobachtet, um die entscheidenden Merkmale der Bewegung herauszufinden, oder dadurch, daß ihm jemand die Bewegung beschreibt und erklärt.

Im Unterrichtsprozeß ist es nun Aufgabe des Lehrers, die Informationssuche des Schülers durch gezielte Informationen seinerseits zu erleichtern. Denn erst wenn die Unsicherheit des Schülers nachläßt, kann er sich entscheiden und wird handlungsfähig.

Durch den Aufbau einer Bewegungsvorstellung wird die Unsicherheit reduziert und die Entscheidungsfindung ermöglicht.

Um eine sachgerechte Entscheidung treffen zu können, sind jedoch nur solche Informationen von Nutzen, die erstens nicht zu umfangreich sind, zweitens sachgemäß und relevant sind, und drittens verständlich sind.

Zu umfangreich sind Informationen dann, wenn sie die Aufnahmekapazität des Schülers übersteigen, wenn sie zu vielfältig und zu komplex sind, als daß er sie verarbeiten könnte.

Mit den Begriffen sachgemäß und relevant ist gemeint, daß die Informationen in Bezug auf die Bewegungsausführung richtig und wichtig sein müssen.

Eine unwichtige Information kann die Güte der Bewegungsvorstellung genauso beeinträchtigen wie eine falsche Information.

Wird z.B. eine detaillierte Beschreibung der Arm- oder Kopfhaltung gegeben, so ist dies in Bezug auf das erste Ausführen einer Bewegung, für das Erlernen der Grobform, absolut unwichtig und beeinträchtigt die Bewegungsvorstellung insofern, daß die Aufmerksamkeit des Schülers auf Dinge gelenkt wird, die für den Bewegungsvollzug zunächst nicht relevant sind. Die für die Bewegung wesentlichen Elemente verlieren dadurch an Gewicht. Der Schüler wird dann zwar möglicherweise eine Entscheidung treffen, doch wird sie, bezogen auf die Zielerreichung, nämlich den betreffenden Schwung in der ersten Grobform ausführen zu können, fehlerhaft sein.

Eine solche Fehlentscheidung sollte jedoch verhindert werden, um die Effektivität des Lernprozesses nicht zu gefährden.

Was die Verständlichkeit einer Information betrifft, so ist darauf zu achten, daß ein gemeinsamer Zeichenvorrat zwischen Schüler und Lehrer vorhanden ist.

Der Code des Lehrers muß mit dem des Schülers übereinstimmen. Die Anweisung "*stemme den Talski aus*" ist unverständlich, wenn der Schüler nicht weiß, welcher Sachverhalt mit dem Begriff "*ausstemmen*" gemeint ist.

Alle genannten Faktoren sind stets zu berücksichtigen, wenn es darum geht, dem Schüler eine möglichst sachgerechte Bewegungsvorstellung und damit auch eine möglichst sachgerechte Entscheidung zu ermöglichen.

2.1.1 Die sprachlich vermittelte Information

Für den Lehrprozeß spielt die Sprache auch im Sportunterricht eine entscheidende Rolle.

Bezogen auf Entscheidungs- und Entschlußhilfen, wo jeweils verschiedene Prozesse aktiviert werden sollen, hat auch die Sprache jeweils unterschiedliche Funktionen.

Um die **Entscheidungsfindung** beeinflussen zu können, müssen mittels der Sprache Denkprozesse aktiviert werden. Die Sprache soll hier Informationen übermitteln, die die Entscheidung erleichtern, die zum Nachdenken und Reflektieren über die auszuführende Bewegung anregen. Diese Informationen sollten möglichst knapp, klar und sachlich abgefaßt sein, damit gewährleistet ist, daß sie die Aufnahmekapazität des Schülers nicht übersteigen, daß er sie verstehen und verarbeiten kann; und dass die Gefahr einer zu frühzeitigen emotionalen Aktivierung herabgemindert wird.

Emotionale Reizworte und allgemeine, an das Gefühl appellierende Äußerungen wie z.B. "*Du brauchst nur ein bißchen Mut*" sind hier unangebracht, denn sie könnten den Schüler dazu verleiten, eine Bewegung vor-schnell auszuführen.

Bei dem Einsatz von Entscheidungshilfen geht es darum, die Kognition zu aktivieren; dem Schüler soll es ermöglicht werden, eine Bewegungsvorstellung aufzubauen oder eine schon bestehende zu präzisieren.

Die Entscheidungshilfe soll den Schüler also nur dazu anregen, sich eine Vorstellung von der Bewegung zu machen.

Die eigentliche Entscheidung kann der Schüler jedoch nur allein treffen; er muß sich selbständig und in eigener Verantwortung für die Ausführung der Bewegung entscheiden.

Und genau aus diesem Grunde muß die Entscheidungshilfe möglichst objektiv und sachbezogen formuliert werden und darf keine emotionale Beeinflussung beabsichtigen.

Wird der Schüler zum vorschnellen Bewegungsvollzug veranlaßt, werden ihm keine genügenden Informationen gegeben oder wird ihm zu wenig Zeit für die Verarbeitung dieser Informationen gelassen, so versucht er, eine Bewegung zu realisieren, für die er im Grunde noch nicht vorbereitet ist.

Dieses Vorgehen führt unweigerlich zum Scheitern der Bewegung und damit möglicherweise zur Erhöhung der Verletzungsgefahr und/oder zum Aufbau von Angst.

Die verbalen Entscheidungshilfen umfassen also nur jene Informationen, die dem Aufbau oder der Präzisierung einer Bewegungsvorstellung dienen.⁶ Hierzu gehören nicht nur Bewegungsbeschreibungen und -erklärungen, sondern auch Hinweise auf die Schneebeschaffenheit und die Besonderheiten des Geländes. Denn auch Informationen über die spezifischen Umweltgegebenheiten beeinflussen die Bewegungsvorstellung.

Während z.B. in ebenem und flachem Gelände auf ein starkes Aufkanten in der Schwungaussteuerung eventuell verzichtet werden kann, ist dies in steilem Gelände durchaus notwendig.

Wie bereits erwähnt, ist es für die Verständlichkeit von Informationen notwendig,

⁶ Eine umfassende Auseinandersetzung mit der Problematik der verbalen Information wird in dieser Arbeit nicht intendiert. Es können lediglich einige grobe Hinweise und Richtlinien gegeben werden, die für den Skiunterricht bedeutsam sind. Doch soll in diesem Zusammenhang kurz auf UNGERERs (1973, S. 174-175) Überlegungen bezüglich energetischer und informationeller Aspekte einer Instruktion eingegangen werden. UNGERER ist der Ansicht, daß verbale Informationen, die einen Lernprozeß auslösen sollen, möglichst keine energetischen Aspekte beinhalten sollten. *"Werden informationelle und energetische Aspekte in einer Instruktion gleichzeitig angeboten, kann dies zu unnötigen Belastungen des Lernenden führen."* (1973, S. 174)

Entgegen UNGERER bin ich der Ansicht, daß energetische Aspekte in einer Information dem Schüler im Hinblick auf den Aufbau einer Bewegungsvorstellung und damit auch auf die Ausführung eher dienlich sein können als schaden. Denn oftmals sind es gerade die energetischen Aspekte, die eine Bewegung erleichtern bzw. erschweren. So erfordert z.B. die Schwungauslösung beim Skilauf eine Entlastung, für die energetische Komponenten ausschlaggebend sind. Ist keine Entlastung vorhanden, kann die Schwungauslösung gar nicht oder nur sehr schwer, unter zusätzlichem Kraftaufwand, erfolgen. Demnach müssen auch die für die Bewegungsvorstellung und -ausführung notwendigen energetischen Aspekte in einer Information mit enthalten sein. Ein Schüler, der die Instruktion erhält *"Stoße dich kräftig von dem Talski ab und steige auf den Bergski um"* bekommt eine weitaus hilfreichere Information und kann eine adäquatere Bewegungsvorstellung aufbauen als der Schüler, dem gesagt wird *"Stoße dich vom Talski ab und steige auf den Bergski um"*.

Denn gerade das kräftige Abstoßen ist ein wichtiges Moment für das Gelingen des Schwunges. Insofern wird also nicht der Schüler belastet, dem auch energetische Aspekte vermittelt werden, sondern eher derjenige, dem sie nicht gegeben werden.

daß ein gemeinsamer Zeichenvorrat zwischen Lehrer und Schüler vorhanden ist. Es empfiehlt sich, die gebräuchlichen Fachausdrücke mit dem Schüler bereits vor dem eigentlichen Skiunterricht am Hang abzuklären, um den Schüler in der aktuellen Lernsituation im Gelände nicht noch mit zusätzlichen Informationen zu belasten.

Es ist günstiger, wenn der Schüler schon genau weiß, was z.B. mit den Begriffen "*Berg- und Talski, ausstemmen, ausscheren*" gemeint ist.

Ferner sei hier noch darauf hingewiesen, daß umweltbezogene Informationen leichter aufgenommen und verarbeitet werden können als solche, die sich nur auf den Körper des Lernenden beziehen *oder* überhaupt abstrakt formuliert werden (vgl. DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN 1974, S.27 und ZINTL 1974/4, S.58).

So ist z.B. die Anweisung "*Beuge den Oberkörper zum Tal*" hilfreicher als "*Beuge den Oberkörper weiter nach links*".

2.1.2 Die visuelle Information

Nicht nur sprachliche Informationen können die Entscheidungsfindung beeinflussen, sondern auch visuelle.

Ebenso wie die verbalen Hilfen müssen die visuellen bestimmte Bedingungen erfüllen, um als Entscheidungshilfe wirksam werden zu können.

Die oben aufgestellte Forderung, daß eine Information nicht zu umfangreich sein darf, zeigt hier ihre Problematik. Das Vormachen einer relativ komplexen Bewegung, sei es durch den Lehrer oder einen Schüler oder mit Hilfe von Filmen, kann im Grunde nie klar und knapp sein, weil zu viele Informationen zugleich übermittelt werden. Um zu verhindern, daß der Schüler dadurch überfordert wird, muß der Lehrer versuchen, die Informationsfülle herabzumindern oder den Schüler in die Lage zu versetzen, die für ihn wichtigen Informationen aus der Informationsvielfalt herauszufiltern. Hierfür gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Bezogen auf einen Film, könnte die Informationsfülle dadurch vermindert werden, daß der Film bei einer wichtigen Phase gestoppt, oder daß er im Zeitlupentempo gezeigt wird. Dadurch bleibt dem Schüler eine längere Verarbeitungszeit für die angebotenen Informationen.

Was die Lehrer- oder Schülerdemonstration betrifft, so kann versucht werden, die Bewegungsausführung zu verlangsamen - was jedoch nicht immer möglich ist und außerdem verzerrend wirken kann - oder nur bestimmte Teilschritte vorzumachen. Eine weitere Möglichkeit, der Überforderung durch die hohe Informationsfülle zu begegnen, besteht in der Hinlenkung der Aufmerksamkeit des Schülers auf wichtige Phasen und Elemente und in der Ablenkung von unwichtigen Details.

Dies kann einerseits erreicht werden, indem der Lehrer während seiner Demonstration bestimmte Bewegungsteile oder -phasen übertrieben darstellt, wie z.B. durch ein extremes Tiefgehen vor der Schwungausrückung eines Parallelschwunges.

Andererseits kann die Aufmerksamkeit des Schülers durch verbale Vorinformationen auf die wesentlichen Elemente gerichtet werden, indem ihm beispielsweise gesagt wird: *"Achte nur auf den Stockeinsatz und das Abdrücken vom Talski."*

Insofern kann die Güte der visuellen Entscheidungshilfe durch zusätzliche Verbalinformationen gesteigert werden. Überhaupt ist die Anwendung von visuellen und verbalen Entscheidungshilfen nicht als ein Entweder-Oder zu verstehen. In der Praxis ist weder auf das eine noch auf das andere zu verzichten, weil sowohl visuelle als auch verbale Informationen zum Aufbau einer Bewegungsvorstellung beitragen.

Wie die Anwendung der visuellen und der verbalen Entscheidungshilfen jeweils zu gewichten sind, sollte sich an dem Alter und der Person des Schülers ausrichten.

Während manche Schüler leichter durch hauptsächlich visuelle Informationen eine Vorstellung von einer Bewegung aufbauen können, gibt es andere, die dies vorwiegend durch verbale Informationen erreichen.

Die in bestimmten Phasen übertrieben ausgeführte Lehrerdemonstration wurde bereits als ein Mittel zur Hinwendung der Aufmerksamkeit auf die wichtigen Informationen erwähnt.

Doch nicht nur auf Grund der Aufmerksamkeitshinlenkung ist dieses Übertreiben eine geeignete Entscheidungshilfe, sondern auch, weil dadurch die Bewegungsvorstellung adäquater ausgebildet werden kann.

Die visuellen Informationen sind, wenn sie beim Schüler eingetroffen sind, auf Grund ihrer Vielfalt bereits verwischt; die besonderen Charakteristika der jeweiligen Bewegungselemente können nicht mehr prägnant abgebildet werden.

Was dem Schüler bleibt, ist eine vage Vorstellung von dem, was er soeben gesehen hat. Wird dem Schüler z.B. ein Parallelschwung mit normal ausgeprägtem Tiefgehen vorgeführt, so ist beim Nachahmen des Schülers dieses Tiefgehen kaum oder nur sehr wenig ausgeprägt.

Wurde das Tiefgehen jedoch übertrieben demonstriert, ist die Tiefbewegung auch beim Schüler intensiver.

Diese in der Praxis häufig beobachtbaren Auswirkungen sollten bei der Anwendung visueller Entscheidungshilfen berücksichtigt werden.

2.1.3 Informationen bezüglich kinästhetischer Empfindungen

Die Entwicklung eines spezifischen Bewegungsgefühls ist für den Aufbau einer Bewegungsvorstellung und damit für den gesamten Lernprozeß von entscheidender Bedeutung.

Dieses Bewegungsgefühl entwickelt sich jedoch erst im Laufe des Lernprozesses (vgl. PUNI 1961a); bei einem Anfänger laufen viele Bewegungen noch unbewußt ab, er spürt sie nicht.

Wird nun die Aufmerksamkeit auf bestimmte kinästhetische Empfindungen hingelenkt, so können diese schneller bewußt erfahren werden und somit in die Bewegungsvorstellung mit eingehen.

Da es Aufgabe der Entscheidungshilfen ist, zum Aufbau oder zur Präzisierung einer Bewegungsvorstellung beizutragen, um so die Entscheidungsfindung zu erleichtern, sollten sie unter anderem also auch darauf gerichtet sein, die Bewegungsempfindungen bewußt zu machen.

Durch spezifische Informationen kann die Aufmerksamkeit des Schülers auf bestimmte kinästhetische Empfindungen gelenkt und die Bewegungsvorstellung verbessert werden. Diese Informationen können am einfachsten auf sprachlicher Ebene übermittelt werden.

Da sich die Informationen bezüglich kinästhetischer Empfindungen auf Gefühle des Schülers beziehen und somit ganz spezifische Denkprozesse anregen, sind sie jedoch von den anderen verbalen Informationen zu unterscheiden und werden gesondert behandelt.

Zur Entscheidungsfindung können diese Informationen insofern beitragen, weil es hier, anders als bei den Entschlußhilfen, darum geht, daß diese spezifischen Gefühle kognitiv verarbeitet werden.

Der Schüler soll sich die kinästhetischen Empfindungen bewußt machen, er soll versuchen, sich vorzustellen, was er bei der Bewegungsausführung empfinden wird.

Dadurch wird die Bewegungsvorstellung präziser und die Entscheidungsfindung erleichtert. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Schüler möchte lernen, durch ausgleichende Beinbewegungen Bodenwellen zu überfahren.

Neben der Beschreibung der auszuführenden Bewegung sollte der Schüler nun zusätzlich auf die für den Vollzug relevanten kinästhetischen Empfindungen hingewiesen werden.

Bemerkungen, wie z.B. *"Wenn du den Buckel überfährst, wirst du spüren, wie dir die Beine passiv nach oben getragen werden"*, veranlassen den Schüler, sich gedanklich mit seinen Bewegungsempfindungen auseinanderzusetzen, können somit zur Verbesserung der Bewegungsvorstellung beitragen und werden als Entscheidungshilfe wirksam.

Nicht nur durch verbale Informationen kann die Aufmerksamkeit des Schülers auf seine kinästhetischen Empfindungen gerichtet werden, sondern auch durch führende Berührungen des Lehrers.

Sollen beispielsweise die spezifischen Bewegungsempfindungen des Vor- und Seitbeugens und der Hangaußenlage bei der Schrägfahrt vermittelt werden, so kann es nützlich sein, dem Schüler durch *"Einrichten"* in die richtige Stellung diese Empfindungen erfahrbar zu machen.

Führt der Lehrer den Oberkörper des Schülers in eine bestimmte Position, so vermittelt er dem Schüler dadurch bestimmte kinästhetische Empfindungen.

Hat er diese spezifischen Empfindungen einmal bewußt erfahren, ist die Voraussetzung dafür geschaffen, daß sie später in die Bewegungsvorstellung mit eingehen können.

Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß dieses *"Einrichten"* seitens des Lehrers nicht unproblematisch ist, denn es besteht die Gefahr, daß dem Schüler dadurch eine Zwangsstellung aufoktroiert wird.

Dieses Hilfsmittel darf nur verwendet werden, um den Schüler auf bestimmte kinästhetische Empfindungen hinzuweisen. Entsteht im Schüler der Eindruck, diese *"eingerichtete"* Position müsse er nun in jeder Lage beibehalten, so kommt es zu eben jener Zwangsstellung, die zu verkrampften Bewegungen führt, den Schüler

verunsichert und ihn nicht mehr den situativen Gegebenheiten entsprechend reagieren läßt.

Insofern ist ein solches "*Einrichten*" nur bedingt und unter Beachtung der möglichen negativen Auswirkungen ratsam.

2.2 Der spezifische emotionsfördernde Charakter der Entschlußhilfe

Im Gegensatz zu Entscheidungshilfen, die durch Übermittlung von Informationen Denkprozesse anregen sollen, ist es die Aufgabe der Entschlußhilfen, bestimmte emotionale Prozesse zu aktivieren, die den Menschen zum eigentlichen Tätigwerden veranlassen.

Sie sollen dazu beitragen, die Hürde zwischen bloßem Denken und tatsächlichem Handeln zu überwinden.

Die Entschlußhilfe muß einen spezifischen emotionsfördernden Charakter haben, um die bereits getroffene Entscheidung ins Handeln überführen zu können.

Dadurch dass bestimmte handlungsaktivierende Emotionen geweckt werden, können jene Emotionen vermindert oder abgebaut werden, die der Handlungsausführung hemmend entgegenstehen.

Die hemmenden Emotionen werden dann von den aktivierenden überlagert oder beherrscht. Diese aktivierenden Emotionen können durch verschiedene Entschlußhilfen hervorgerufen werden, die im folgenden näher erörtert werden.

2.2.1 Die Sprache als Instrument zur Verstärkung des Erlebnisgeschehens

Emotionen können im Menschen durch verschiedene Maßnahmen aktiviert werden.

So können z.B. durch bestimmte Berührungen Gefühle erzeugt werden, durch besonderes Betonung eines Wortes oder Satzes oder auch durch die Übermittlung eines spezifischen Gehaltes einer Aussage.

Bei den sprachlichen Mitteln zur Erregung von Emotionen können grob zwei Arten unterschieden werden, die das Erlebnisgeschehen auf unterschiedliche Weise aktivieren.

Zum einen können mit Hilfe der Sprache Informationen übermittelt werden, die ganz bestimmte Vorstellungen erwecken. Jene spezifischen Vorstellungen können dann wiederum Emotionen erzeugen.

Diesen Mechanismus machen sich unter anderem viele psychische Trainingsmethoden zunutze. So spricht sich z.B. beim Selbstbehauptungstraining der Sportler bestimmte Sätze wie z.B. *"Ich bin aggressiv"* selbst vor; durch intensives Vorstellen des Satzgehaltes *"Ich bin aggressiv"* wird dieser Zustand langsam ins Erlebnisgeschehen überführt, d.h. der Sportler spürt tatsächlich, daß er aggressiv ist.

Zum anderen gibt es solche sprachlichen Mittel, die den Sportler direkt, d.h. ohne "Umweg" über die Vorstellung emotional aktivieren können.

Hier soll der Sportler durch direktes Appellieren an seine Gefühle zum Handeln bewegt werden.

Da der Vorstellung in diesem Falle kaum noch Bedeutung zukommt, spielt nicht so sehr die eigentliche Aussage eine Rolle, sondern vielmehr wie etwas gesagt wird.

Hier soll mit Hilfe einer bestimmten Sprechmotorik das Erlebnisgeschehen aktiviert werden.

2.2.1.1 Die Beeinflussung von Emotionen durch den Informationsgehalt des Gesprochenen

Es wurde gesagt, daß Entschlußhilfen darauf abzielen, bestimmte Emotionen im Schüler zu aktivieren, um ihn zum Handeln zu bewegen.

Nun geht es im Unterricht aber nicht einfach nur darum, den Schüler zu veranlassen, einen Hang in bestimmten Schwüngen hinunterzufahren. Die Verbesserung sportartspezifischer Fertigkeiten ist nicht das einzige Ziel des Sportunterrichts.

Pädagogisch bedeutsam ist das, was durch den Unterricht im Schüler bewirkt wird, wie seine Persönlichkeit beeinflußt wird.

Will man zur Entwicklung des Selbstbewußtseins beitragen, so ist es neben dem Bemühen, dem Schüler zu helfen, Mißerfolge zu verarbeiten, ohne daß sein

Selbstwertgefühl in Mitleidenschaft gezogen wird, vor allem erforderlich, dem Schüler Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

Hierzu kann auch die Förderung einer gewissen Risikobereitschaft beitragen. Das Erreichen eines Ziels unter Risikobedingungen erhöht den Wert des Erfolges, weil zur Zielerreichung größere Schwierigkeiten zu überwinden sind.

Gerade unsichere und gehemmte Menschen sind häufig bestrebt, jegliches Risiko zu umgehen.

Ihnen geht es zumeist um das Vermeiden von Mißerfolgen und nicht um das Erleben von Erfolgen.

Durch die Bereitschaft zu einem Risiko erhöht sich jedoch für sie die Wahrscheinlichkeit eines Mißerfolges.

Inwieweit der Lehrer nun durch stimulierende Hilfen versuchen sollte, eine gewisse Risikobereitschaft zu fördern, hängt von der jeweiligen Situation und der Schülerpersönlichkeit ab.

Grundlage für solche Entscheidungen sollte eine möglichst realistische Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers bilden. Nur wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit sehr hoch ist, sollte der Schüler dazu bewogen werden, ein Risiko einzugehen.

Um gerade auch ängstlichen und unsicheren Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln und zu einer gewissen Risikobereitschaft anspornen zu können, spielt die Entschlußhilfe eine wichtige Rolle.

Mit ihrer Hilfe können Ängste und Hemmungen überwunden werden, der Schüler kann zum Handeln und damit zu einem möglichen Erfolg gebracht werden.

Ein ängstlicher Schüler, der zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe über genügend Bewegungsfertigkeiten verfügt, dem jedoch seine Ängste und Hemmungen für die Ausführung im Wege stehen, wird auf Grund dieser Ängste seine Möglichkeiten nicht mehr realistisch bewerten und kein Zutrauen zu sich selbst finden. Dieser Schüler wird sich nur schwer oder gar nicht zum Handeln entschließen können, denn für ihn liegt in der Bewältigung der Aufgabe ein so hohes Risiko, das er von sich aus kaum eingehen würde.

Der Lehrer, der auf Grund seiner Kenntnisse und Erfahrungen abschätzen kann, daß die Erfolgswahrscheinlichkeit in diesem Fall relativ hoch ist, sollte hier den Schüler dazu anregen, das Risiko einzugehen.

Denn nur wenn er das Risiko eingeht, wenn er seine Ängste überwindet, kann er einen Erfolg erleben. Zur Überwindung dieser Ängste und zur Aktivierung von handlungsfördernden Emotionen soll die Entschlußhilfe beitragen.

Wie sollten Entschlußhilfen nun beschaffen sein, was für einen informativen Gehalt sollten sie haben, um bestimmte Emotionen zu fördern?

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst auf wesentliche Aspekte P. W. SIMONOWs (1975) Theorie der Emotionen eingegangen, woraus dann einige Schlußfolgerungen in Bezug auf Entschlußhilfen gezogen werden.

Nach SIMONOW können Emotionen nur in einer Situation entstehen, die durch eine pragmatische Unbestimmtheit gekennzeichnet ist.⁷

Kann ein Bedürfnis sofort durch einen bereits geformten Stereotyp befriedigt werden, entstehen keine Emotionen.

Um die pragmatische Unbestimmtheit der Situation einschätzen zu können, werden Informationen benötigt, auf deren Grundlage dann die Situation beurteilt wird.

SIMONOW definiert die Emotion folgendermaßen:

"Die Emotion ist eine Widerspiegelung der Stärke des Bedürfnisses und der Wahrscheinlichkeit seiner Befriedigung im gegebenen Moment durch das Gehirn." (1975, S.48).

Für das Wesen der Emotion ist demnach nicht nur das ihr zugrundeliegende Bedürfnis von Bedeutung, sondern auch die Wahrscheinlichkeit der Bedürfnisbefriedigung.

Während nach SIMONOW negative Emotionen dann entstehen, wenn ein Informationsdefizit besteht, wenn also die Wahrscheinlichkeit der Bedürfnisbefriedigung nicht eingeschätzt werden kann, entstehen positive Emotionen *"unter den Bedingungen einer 'positiven Nichtübereinstimmung', wenn das Erreichte die Erwartungen übersteigt, wenn die Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen, größer wird"* (1975, S.89).

⁷ Das, was SIMONOW unter der pragmatischen Unbestimmtheit der Situation versteht, ist beim Skifahren, besonders im Anfängerunterricht, fast immer gegeben. Denn das Ausbilden eines Stereotyps ist auf Grund der ständig wechselnden Umweltbedingungen weder immer möglich noch sinnvoll. Habe ich z.B. das Bedürfnis, an die frische Luft zu gehen, so kann dieses Bedürfnis durch den bereits geformten Stereotyp *"Tür öffnen und hinausgehen"* sofort befriedigt werden; Emotionen werden nicht entstehen. Besteht hingegen das Bedürfnis, einen Hang in bestimmter Geschwindigkeit hinunterzufahren, ohne dabei hinzufallen, ist eine gewisse Unsicherheit, eine pragmatische Unbestimmtheit vorhanden. Die Wahrscheinlichkeit, das Bedürfnis zu befriedigen, mag zwar sehr hoch sein, sicher ist es jedoch nicht. Die Situation ist nicht völlig klar und überschaubar; möglicherweise liegt irgendwo auf der Piste ein Stein, ein anderer Skiläufer kann meinen Weg kreuzen, usw.

Es wäre im Unterricht nun durchaus denkbar, daß auch durch das Entstehen negativer Emotionen, z.B. durch Wut auf den Lehrer, möglicherweise die Entschlußfassung erleichtert werden kann, doch ist es problematisch - allein schon in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis -, wenn derartige Emotionen häufig gefördert werden.

Soll nun das Entstehen negativer Emotionen verhindert werden, so ist aus SIMONOWs Bemerkungen zu schließen, daß der Schüler genügend Informationen erhalten muß, um die Wahrscheinlichkeit einschätzen zu können, mit der sein Bedürfnis befriedigt wird.

Nehmen wir einmal an, sein Bedürfnis sei, einen Hang in einer bestimmten Schwungfolge hinunterfahren zu können. Die Bemerkung *"Nun gib dir einfach einen Ruck und fahr' los! Du wirst sehen, ob du hinfällst oder nicht"*, ist denkbar ungeschickt, denn sie gibt dem Schüler keine Informationen, mit deren Hilfe er die Wahrscheinlichkeit der Bedürfnisbefriedigung einschätzen kann und läßt somit negative Emotionen entstehen.

Entschlußhilfen, die positive Emotionen hervorrufen sollen, müssen einen spezifischen informativen Gehalt haben, und zwar insofern, daß sie Hinweise bezüglich der Erfolgswahrscheinlichkeit beinhalten.⁸

Nur so kann die Wahrscheinlichkeit der Bedürfnisbefriedigung eingeschätzt werden. Beispiele für derartige Entschlußhilfen wären Bemerkungen wie *"Du wirst sehen, daß du das ganz leicht scharfen wirst, denn du bist schon viel schwerere Hänge hinuntergefahren"*, *"Wenn du nur ein bißchen Mut hast, ist für dich der Schwung ganz einfach"* oder *"So wie ich dich kenne, bin ich mir ganz sicher, daß du das schaffst"*.

Der Lehrer gibt durch solche Bemerkungen zu verstehen, daß er die Erfolgswahrscheinlichkeit für sehr hoch hält.

⁸ Es soll in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, daß die Anspruchsniveausetzung für das Erleben eines Erfolges von entscheidender Bedeutung ist. Ein zu hohes Anspruchsniveau verhindert das Erleben eines Erfolges und schafft die Grundlage für Frustration. Außerdem ist aus den Überlegungen SIMONOWs (1975) zu schließen, daß es bei zu hoher Anspruchsniveausetzung nicht zum Entstehen positiver Emotionen kommen kann, da dann das Erreichte niemals das Erwartete übersteigen kann. Aufgabe des Lehrers ist es, die Anspruchsniveausetzung seines Schülers zu beeinflussen. Zum einen dürfen keine zu hohen Sollwerte vorgegeben werden, und zum anderen muß auf jene eingewirkt werden, die bereits vom Schüler angenommen wurden. Die Bedeutung des Erreichens kleiner Lernschritte sollte hervorgehoben werden, um zu betonen, daß auch kleine Erfolge wichtige Erfolge sind. Ein zu niedriges Anspruchsniveau, das häufig von wenig selbstbewußten und gehemmten Menschen gebildet wird, ist jedoch ebenfalls ungünstig. Hierbei wird das Erreichen des Ziels oftmals nicht mehr als echter Erfolg gewertet; das Anspruchsniveau wird deshalb so niedrig gesetzt, weil ein Mißerfolg vermieden werden soll. Über die Beziehungen zwischen Anspruchsniveausetzung und Erfolg und Mißerfolg siehe HOPPE (1976) und HECKHAUSEN (1976).

Ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler vorhanden, kann sich die Zuversicht des Lehrers auf den Schüler übertragen; der Satz *"Das schaffst du"* wird zur Autosuggestion.

Der Schüler stellt sich selbst vor, daß er das schaffen wird, und somit erhöht sich für ihn die Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen. Durch solche Entschlußhilfen können demnach positive Emotionen aktiviert und der Schüler zum Handeln veranlaßt werden.⁹

Bei der Anwendung dieser Entschlußhilfen ist darauf zu achten, daß keine Negativ-Formulierungen verwendet werden.

Die Sätze *"Du wirst bestimmt nicht hinfallen"* und *"Du wirst sicher unten ankommen"* drücken logisch zwar denselben Sachverhalt aus, werden jedoch psychisch unterschiedlich verarbeitet. Ein Nicht-Hinfallen kann man sich nicht vorstellen.

Das Hinfallen geht in die Vorstellung ein und wird dann logisch negiert. Durch die Vorstellung des Hinfallens entsteht jedoch Angst, denn die logische Negation hat keinen Einfluß auf das Vorstellen.

Insofern fördern solche Formulierungen das Entstehen hemmender Emotionen. Es ist also wichtig, daß eine positive Vorstellung im Schüler geweckt wird, denn nur so können aktivierende Emotionen erzeugt werden.

Die Formulierung *"Du wirst sicher unten ankommen"* bewirkt, daß sich der Schüler das sichere Bewältigen seiner Aufgabe vorstellt und nicht das Gegenteil.

⁹ Die hier beabsichtigte Vermittlung positiver Emotionen darf jedoch nicht mit dem Mechanismus der vorgreifenden Emotion verwechselt werden, wie ihn TIWALD/STRIPP (1975) verstehen. Während die Betonung der Erfolgswahrscheinlichkeit durch die Entschlußhilfe darauf abzielt, dass der Schüler Zutrauen zu sich selbst findet, indem Emotionen in ihm geweckt werden, die den nötigen Handlungsimpuls auslösen und somit das eigentliche Tätigwerden erst ermöglichen, wird in der vorgreifenden Emotion *"... ein zukünftiger Erfolg bereits in der Phantasie vorzeitig lustvoll konsumiert ..."* (1975, S. 55). Während die durch Entschlußhilfen aktivierten Emotionen sich auf ein aktives Handeln beziehen, bezieht sich die vorgreifende Emotion nicht auf die eigentliche Handlungsausführung, sondern nur auf den Erfolg. Nicht der Wille, die Mittel und Wege zur Erreichung eines Ziels zu beherrschen und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern, läßt vorgreifende Emotionen entstehen, sondern der Gedanke an den Erfolg, der Wunsch nach dem Erfolg haben an sich. Zwar erhöht sich die Gesamtaktivierung des Menschen durch vorgreifende Emotionen, doch wird eine solche Aktivierung mit den Entschlußhilfen nicht beabsichtigt und ist auch nicht wünschenswert. (Vgl. hierzu TIWALD/STRIPP (1975, S. 52).

2.2.1.2 Die Bedeutung der Sprechmotorik

Während im vorangehenden Kapitel die Frage erörtert wurde, inwieweit der Informationsgehalt bestimmter Aussagen emotionsaktivierende Wirkungen haben kann, geht es im folgenden darum, die Bedeutung der Sprechmotorik zu untersuchen.

Bei den Entschlußhilfen, die spezifische sprechmotorische Merkmale aufweisen, wird die Aktivierung von Emotionen nicht durch einen bestimmten Informationsgehalt ganzer Sätze intendiert, sondern durch die Ausdrucksmotorik des Sprechers.

Hier steht nicht mehr hauptsächlich die Frage *"Was sollte dem Schüler gesagt werden, um seinen Entschluß zu erleichtern?"* im Vordergrund, sondern von vorrangiger Bedeutung ist, wie etwas gesprochen wird.

Es soll untersucht werden, ob eine bestimmte Betonung, mit der etwas gesprochen wird, oder ein bestimmter Sprechrhythmus zur Aktivierung von Emotionen beitragen können.

2.2.1.2.1 Die Wirkung der Intonation

Es besteht sicher kein Zweifel darüber, daß durch verschiedene Betonungen eines Wortes oder Satzes jeweils verschiedene Bedeutungen übertragen werden,¹⁰ die somit auch jeweils unterschiedlich auf den Angesprochenen wirken.

So kann beispielsweise der Satz *"Ich freue mich, dich zu sehen"* je nach Art der Intonation völlig verschiedene Wirkungen haben.

Wird er z.B. auf bestimmte Art freundlich ausgesprochen, sodaß der Hörer den Eindruck erhält, daß der Satz ehrlich gemeint ist, kann dieser Satz möglicherweise im Angesprochenen Freude erwecken. Wird derselbe Satz ironisch ausgesprochen, ist die Bedeutung eine andere und kann Ärger erzeugen.

Die Einschätzung der Absicht des Sprechers hängt allerdings zumeist nicht nur von der Intonation ab, sondern auch von der Mimik oder Gestik.

Aus Gründen der Übersicht wird darauf gesondert eingegangen.

Wichtig ist hier die Feststellung, daß mit Hilfe der Intonation Gefühle vermittelt werden können.

¹⁰ Siehe hierzu BUDDEMEIER (1973, S. 99 - 104). Nach BUDDEMEIER kommt durch das Mittel der Intonation, wie auch durch die Mimik, eine *"mitgemeinte Bedeutung"* (S. 103) zum Ausdruck.

Diese allgemeine Erkenntnis kann nun für die Entwicklung von Entschlußhilfen nutzbar gemacht werden. Gehen wir noch einmal kurz auf das Kapitel 2.2.1.1 zurück. Dort wurde erläutert, daß z.B. der Satz *"Du wirst sehen, daß du das ganz leicht schaffen wirst, denn du bist schon viel schwerere Hänge hinuntergefahren"* als Entschlußhilfe wirksam werden kann.

Ob sich nun aber die Zuversicht des Lehrers in Bezug auf die Erfolgswahrscheinlichkeit tatsächlich auch auf den Schüler überträgt, hängt jedoch nicht nur von der Bedeutung des Satzes an sich ab, sondern vor allem auch davon, wie der Satz ausgesprochen wird, von der Intonation.

Wird diese Aussage träge und monoton *"dahergeredet"*, ohne sichtbare innere Teilnahme des Lehrers, wird die Zuversicht kaum auf den Schüler übergehen. Durch die Monotonie und scheinbare Gleichgültigkeit verliert der Stimulus des Lehrers an Gewicht, und das durch die Entschlußhilfe beabsichtigte Überreden zur Bewegungsausführung wird in Frage gestellt.

Verleiht der Lehrer hingegen seiner Stimme eine spezifische Ausdruckskraft, indem er durch bestimmtes Betonen und Hervorheben seine Anteilnahme bekundet, zeigt er, daß er selbst von der Richtigkeit seiner Aussage überzeugt ist.

Dadurch wird der Satz für den Schüler glaubhafter und die Wirksamkeit der Entschlußhilfe erhöht oder sogar erst ermöglicht.

Die Intonation spielt jedoch nicht nur in Bezug auf die Glaubhaftigkeit einer Aussage eine wichtige Rolle. Denn es gibt viele Entschlußhilfen, bei denen die eigentliche Aussage nur eine untergeordnete Bedeutung hat, bei denen es nicht so sehr darauf ankommt, was gesagt wird, sondern wie etwas gesagt wird, wie etwas betont wird.

Der Satz: *"Nun komm, fahr los!"* beinhaltet zwar eine bestimmte Information und hat einen deutlich geprägten Aufforderungscharakter, doch ist diese Information an sich nicht bedeutsam für das Zustandekommen eines Entschlusses, denn der Inhalt des Satzes wirkt allein noch nicht emotionsfördernd.

Ein solcher Satz wird erst durch eine besondere Intonation zu einer wirkungsvollen Entschlußhilfe, wenn er z.B. laut, optimistisch, heiter zugerufen wird und somit bestimmte Emotionen zum Ausdruck bringt, die sich dann auf den Schüler übertragen können.

Gerade bei den Entschlußhilfen, die nur aus einem oder wenigen Worten bestehen, wie bei den Hilfen zum Einhalten eines bestimmten Rhythmus, ist die durch Intonation hervorgerufene Emotionalität der Stimme für die Wirksamkeit von großer Wichtigkeit.

Ein zugerufenes "*Hopp*" oder "*Schub*" kann nicht stimulierend wirken, wenn es ausdruckslos und eintönig ausgesprochen wird.

2.2.1.2.2 Die Auswirkungen des Rhythmus

Bevor die Bedeutung des Rhythmus näher erörtert werden kann, muß zuvor kurz auf den Begriff der Handlung in Bezug auf das Skilaufen eingegangen werden.

Eine Skiabfahrt ist als fortlaufende Handlung zu verstehen. (vgl. KOHL 1956, S.7), die in mehrere Einzelhandlungen zerlegbar ist.

So kann die Ausführung eines einzigen Schwunges als eine in sich relativ abgeschlossene Handlung angesehen werden; mit Beginn des nächsten Schwunges beginnt dann jeweils auch eine neue Handlung. Zu Beginn eines jeden Richtungswechsels muß demnach auch immer eine neue Entscheidung und ein neuer Entschluß gefaßt werden.

Diese Einzelhandlungen sind theoretisch noch weiter zerlegbar in bestimmte Teilhandlungen. Eine Teilhandlung innerhalb der Einzelhandlung "*Realisierung eines Umsteigeschwunges aus der Talstemme*" wäre dann z.B. die Ausführung der Schrägfahrt oder das Ausstemmen des Talskis.

Für den Einsatz von Entschlußhilfen ist diese weitere Unterteilung jedoch nur für den Anfängerunterricht bedeutsam, weil zum einen die Grenzen einer Teilhandlung zur nächsten nicht immer scharf zu ziehen sind - z.B. geht die Phase der Schwungaussteuerung über in die Phase der Vorbereitung zur Schwungauslösung -, und weil zum anderen diese Teilhandlungen auf einer höheren Könnensstufe oftmals so schnell nacheinander ablaufen, daß eine Entschlußhilfe nicht mehr ansetzen kann.

Im folgenden werden nun jene Entschlußhilfen näher erörtert, die zum Aufbau bzw. zum Einhalten eines bestimmten Bewegungsrhythmus beitragen.

Denn ein vorhandener Rhythmus erleichtert das immer wieder neue Fassen eines Entschlusses.

Diese Zusammenhänge sollen durch nachstehende Beobachtungen verdeutlicht werden.

Nicht selten stößt man auf Skiläufer, die, trotz genügender Bewegungsfertigkeiten, unentschlossen und verzagt am Hang stehen und sich, meist auf Grund von Ängs-

ten und Hemmungen, nicht trauen, hinunterzufahren.

Da wird eine kleine Strecke durch Schrägfahrten oder Seitrutschen bewältigt oder auch ein einzelner Schwung gewagt. Doch zumeist erfolgt nach derartigen Aktivitäten gleich wieder ein Anhalten und Abwarten.

Der Hang wird aufs neue begutachtet und die Angst wieder aufgebaut oder verstärkt.

Obwohl diese Skiläufer häufig genau wissen, wie die Bewegung auszuführen wäre, obwohl sie über eine Bewegungsvorstellung verfügen, können sie die Bewegung doch nicht realisieren, weil es ihnen an Entschlußkraft mangelt.

Versuche zur Überwindung ihrer Ängste und Hemmungen enden oft nach der Ausführung eines Schwunges; der fortlaufende Handlungscharakter einer Schwungfolge kommt nicht zur Ausprägung, es bleibt bei Einzelhandlungen, die zudem nur unter großen Schwierigkeiten zur Ausführung kommen.

Hier sind Rhythmushilfen von großer Wichtigkeit.

Durch laute, kurze und rhythmische Zurufe kann der Lehrer die Entschlußfassung seines Schülers verstärken oder sogar erst hervorrufen.

Hierbei ist es am günstigsten, die Zurufe stets kurz vor der jeweiligen Schwungauslösung einzusetzen, denn erfahrungsgemäß fällt die Entschlußfassung in dieser Phase am schwersten.¹¹

Dadurch daß der Lehrer dann durch sein Zurufen einen bestimmten Bewegungsrhythmus vorgibt, gerät der Schüler in Zugzwang. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird in hohem Maße auf das Einhalten des Rhythmus hin- und von seinen Ängsten weggelenkt.

Er ist hauptsächlich bestrebt, seine Bewegungen dem vorgegebenen Rhythmus anzupassen. Insofern haben diese Hilfen einen nahezu "*zwingenden*" Charakter.

Damit die Zurufe den Schüler erreichen können, ist darauf zu achten, daß der räumliche Abstand zwischen Schüler und Lehrer nicht zu groß wird. Es ist zu empfehlen, daß der Lehrer seinem Schüler dicht hinterherfährt, denn erstens ist dadurch gewährleistet, daß der Schüler die Zurufe hören kann, und zweitens kann die unmittelbare Nähe des Lehrers den "*zwingenden*" Charakter der Entschlußhilfe noch verstärken.

¹¹ Daß die Entschlußkraft gerade in Bezug auf die Schwungauslösung am stärksten gehemmt ist, liegt wohl daran, daß die Schwungauslösung unweigerlich das Überfahren der Fallinie einleitet. Dieses Überqueren der Fallinie induziert oftmals *ein* Gefühl der Unsicherheit. Die subjektiv "schützende" Bergseite muß verlassen werden, das Tal droht mit der Gefahr des hilflosen Hinuntersausens.

Der Schüler spürt die ständige Gegenwart des Lehrers; er kann den rhythmischen Rufen nicht *"entfliehen"* wie es der Fall wäre, wenn der Lehrer oben am Hang stehenbleiben würde.

Die Wirksamkeit der Rhythmushilfen kann durch zahlreiche Erfahrungen und Schüleraussagen belegt werden wie z.B. *"Diese Zurufe haben mir unheimlich geholfen"* oder *"Wenn du nicht andauernd gerufen hättest, wäre ich da nie 'runtergefahren'"*.

Es hat sich gezeigt, daß diese Maßnahmen, wie überhaupt alle Entschlußhilfen, sehr geeignet sind, zum Abbau von Ängsten und Hemmungen beizutragen, denn durch die spezifische emotionale Handlungsaktivierung wird die Möglichkeit gegeben, durch erfolgreiches Handeln diese Ängste zu überwinden.

Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß ein Entschluß immer erst dann gefaßt werden kann, wenn bereits vorher eine Entscheidung getroffen wurde.

Insofern können auch Entschlußhilfen nur wirksam werden, wenn sie sich auf die bereits gefällten Entscheidungen beziehen.

Wird dem Schüler beispielsweise ein *"Hopp"* zugerufen, obgleich er den Schwung erst zu einem späteren Zeitpunkt auslösen wollte, verfehlt die Entschlußhilfe ihr Ziel, da sie nicht an die Entscheidung angepaßt wurde.

Diese Erkenntnis muß in die Rhythmushilfen einbezogen werden. Hat sich der Schüler z.B. entschieden, eine Schwungfolge mit relativ langen Schrägfahrten zwischen den einzelnen Schwüngen auszuführen, wäre der Einsatz schneller und kurzer Rhythmushilfen sinnlos.

Wird der einzuhaltende Rhythmus nicht vor Bewegungsbeginn mit dem Schüler abgesprochen, müssen sich die Entschlußhilfen an dem vom Schüler beabsichtigten Bewegungsrhythmus orientieren.

Der Lehrer muß also in der Lage sein zu erkennen, zu welchem Zeitpunkt der Schüler beabsichtigt, seinen Schwung auszulösen, um genau dann die Entschlußhilfe zuzurufen.

Soll während einer längeren Schwungfolge der Bewegungsrhythmus des Schülers verändert werden, so ist zuerst ein genaues Anpassen der Entschlußhilfe an die beabsichtigte Bewegungsausführung des Schülers erforderlich, um einen Kontakt zwischen der Stimme des Lehrers und den Bewegungen des Schülers herzustellen. Besteht die Entschlußhilfe z.B. in dem stimulierenden Zuruf des Wortes *"Hopp"*, so ist es günstig, diesem *"Hopp"* beispielsweise ein *"und"* voranzuschalten. Der Schüler stellt sich dann darauf ein, daß nach einer bestimmten Zeit, nachdem er dieses

"und" vernommen hat, die eigentliche Aufforderung zur Schwungauslösung folgt. Ist auf diese Weise die beabsichtigte Anpassung der Stimme des Lehrers an die Bewegung erfolgt, kann er langsam dazu übergehen, das "und" früher bzw. später als bei den vorangehenden Schwüngen zuzurufen.

Dem Schüler wird dadurch angezeigt, daß er seinen Rhythmus ändern soll. In dem Wort "und" liegt eine Entscheidungshilfe, denn der Schüler erhält eine Information zur Bewegungsausführung; ihm wird bedeutet, daß er seine Schwünge schneller oder langsamer auslösen soll.

Er hat Zeit, sich für eine veränderte Schwungauslösung zu entscheiden und ist dann für die eigentliche Entschlußhilfe vorbereitet. Insofern kann ein vom Schüler gewählter Bewegungsrhythmus auch während der Ausführung noch beeinflußt werden, aber nur dann, wenn dem Schüler die Möglichkeit gegeben wird, seine früher gefällte Entscheidung durch eine neue zu ersetzen, denn nur so kann die dann folgende Entschlußhilfe wirksam werden.

Im Verlauf des Lernprozesses sollte sich in der Regel die Art der Rhythmushilfen verändern.

Während sie bei Anfängern noch wesentlich detaillierter sein sollten und sich auch auf Grund des geringeren Fahrttempos auf einzelne Teilhandlungen beziehen können, bestehen sie bei Fortgeschrittenen zumeist nur noch aus einzelnen Worten. So wird beispielsweise aus den Hilfen „Tief-Stock-Schub“,¹² auf einer höheren Könnensstufe die Kombination "StockSchub", und letztlich bleibt nur noch das eine Wort "Schub", das dann in bestimmtem Rhythmus zugerufen wird.

Daß auf einer relativ hohen Könnensstufe ein einzelnes Wort als Stimulus genügen kann, um eine komplexe Bewegung zu realisieren, während bei Anfängern detailliertere Hilfen notwendig sind, stimmt mit der Ausbildung der sogenannten Selbstbefehle überein, die sich Sportler während der Bewegungsausführung selbst geben (vgl. PUNI 1961).

In den Selbstbefehlen sprechen sich die Sportler innerlich vor, was sie tun wollen. Diese Selbstbefehle, dieses innere Vorsprechen ist, abgesehen von individuellen Unterschieden, ebenfalls nach dem Könnensgrad zu unterscheiden.

¹² Streng genommen stellt das Zurufen der Worte "Tief" und "Stock" keine reinen Entschlußhilfen dar, da sie neben der beabsichtigten emotionsfördernden Wirkung auch die Kognition ansprechen. Das Wort "Stock" ist letztlich eine Kurzform für die Information "Jetzt setze den Stock ein" und trägt somit zur Entscheidungsfindung bei. Daher handelt es sich bei diesen Hilfen um Mischformen, die sowohl die Entscheidungsfindung als auch die Entschlußfassung erleichtern. Zur Entscheidungshilfe wird dieses Zurufen auf Grund der enthaltenen Information zur Art und Weise der Bewegungsausführung und zur Entschlußhilfe auf Grund der Rhythmik und der spezifischen Intonation.

Bei PUNI ist von einem Hochsprung-Rekordler die Rede, der sich den Befehl "*Hoch*" gibt und dazu aussagt, daß ihn das mobilisiert (vgl. 1961, S.64).

Während bei vielfältigen Bewegungserfahrungen die Selbstbefehle sehr knapp sind, ist das innere Vorsprechen bei Anfängern wesentlich umfangreicher und bezieht sich auf mehrere Phasen der Bewegung.

Durch die beschriebenen Rhythmushilfen kann das innere Vorsprechen des Schülers beeinflußt werden. Die Hilfe "*Tief-Stock-Schub*" modelliert die Bewegung; an Hand dieser Worte werden die wichtigsten Phasen gekennzeichnet und Impulse zum Bewegungsvollzug gegeben. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden gerade diese Worte vom Schüler als Selbstbefehle übernommen, da sie ihm sehr häufig zugerufen werden.

Dieses Übernehmen der Entschlußhilfen in die Selbstbefehle des Schülers ist äußerst günstig, weil dadurch verhindert wird, daß der Schüler von den Hilfen des Lehrers abhängig wird.

Er muß lernen, sich selbständig und ohne Hilfe von außen zu entschließen und die Bewegung auszuführen.

Hat er die entsprechenden Rhythmushilfen verinnerlicht, wird das anfängliche Zurufen des Lehrers allmählich zu echten **Selbst**befehlen und damit auch zur eigenständigen Impulsgebung für den Entschluß.

2.2.2 Die außersprachlichen Mittel zur emotionalen Aktivierung

Neben den verbalen Entschlußhilfen gibt es eine Reihe anderer Mittel, die das Fassen eines Entschlusses erleichtern können. In diesen Bereich gehören visuelle Entschlußhilfen, die Mimik und Gestik als spezifische Ausdrucksmittel und die körperliche Berührung. Im folgenden werden einige dieser Hilfen dargestellt.

2.2.2.1 Die visuellen Entschlußhilfen

Bei den visuellen Entschlußhilfen können grob drei Arten unterschieden werden. Zuerst werden jene behandelt, bei denen ein vorausfahrender Skiläufer die nötigen Impulse zur Mobilisierung von Emotionen abgibt. Danach wird gezeigt, daß auch bestimmte Markierungen des Geländes für die Entschlußfassung hilfreich sein können, und schließlich wird auf die Bedeutung von Spielformen eingegangen.

Das Vorausfahren des Lehrers oder eines Schülers hat hier eine andere Funktion als bei den Entscheidungshilfen, wo durch die Lehrer- oder Schülerdemonstration eine Bewegungsvorstellung aufgebaut werden soll. Bei der Entschlußhilfe sollte der Schüler dem vorausfahrenden Skiläufer unmittelbar folgen; es geht nicht mehr hauptsächlich darum, das Gesehene kognitiv zu verarbeiten, wofür ja auch eine gewisse Zeit benötigt würde, sondern darum, daß der Schüler der Spur des Voranfahrenden "*blind*", d.h. ohne langes Nachdenken und Zweifeln folgt.

Dieses "*Überreden zum Nachfolgen*" kann auf zweierlei Weise begünstigt werden.

Zum einen gibt der Vorausfahrende, ähnlich wie bei den verbalen Rhythmushilfen, einen bestimmten Bewegungsrhythmus vor, der ebenfalls einen "*zwingenden*" Effekt hat.

Dadurch daß der Schüler dem Vorausfahrenden dicht folgt, erhält er hier auf visueller Ebene die für die Entschlußfassung günstigen Impulse.

Zum anderen besitzt die Bewegung des Voranfahrenden eine gewisse Ausdruckskraft, die die Wirksamkeit dieser mobilisierenden Impulse noch verstärken kann, ähnlich so wie zugerufene Hilfen durch eine wirkungsvolle Intonation effektiviert werden.

Die Ausdruckskraft der Bewegung ist für den Erfolg dieser visuellen Entschlußhilfen nicht unbedeutend, denn an der Ausdrucksmotorik sind viele psychische Erscheinungen "*ablesbar*".

Wirken z.B. die Bewegungen des Vorausfahrenden verkrampft und gehemmt, so wird das in der Regel von dem Nachfolgenden wahrgenommen, und die Entschlußhilfe verliert ihre "*Überredungskraft*".

Wird durch die Ausdrucksmotorik hingegen eine gewisse Leichtigkeit und Freude übermittelt, so hat das stimulierende Effekte.

Geländemarkierungen, wie aufgesteckte Slalomtore, Mützen, Skistöcke, Fähnchen, usw., haben zwar nicht die spezifische Ausdruckskraft eines voranfahrenden Skiläufers, dennoch können sie die Entschlußfassung günstig beeinflussen.

Denn auch hier werden dem Schüler Impulse für die Bewegungsausführung gegeben. Die Wahrnehmung eines aufgesteckten Skistöcks ist im Grunde genommen verknüpft mit der Aufforderung "*Komm, führe genau an dieser Stelle die Bewegung aus*". Den Markierungen kommt eine anregende Funktion zu.

Die Aufmerksamkeit des Schülers wird nicht mehr überwiegend auf die Steilheit des Hanges oder seine individuellen Hemmungen gerichtet, sondern auf diese Markierungen.

Dadurch verlieren die hemmenden und möglicherweise angstinduzierenden Faktoren an Gewicht, denn das Hauptaugenmerk wird auf jene gelenkt, die zur Entschlußfassung drängen.

Eine ähnliche Wirkung kann durch den Einsatz von Spielformen erzielt werden. Auch hier wird beabsichtigt, die Aufmerksamkeit des Schülers auf Umweltgegebenheiten, z.B. auf einen Ball, auf Mitspieler oder auf einen zugeworfenen Handschuh, zu richten, die ihm Impulse zur Entschlußfassung vermitteln können.

Besonders für den Anfängerunterricht, z.B. im Bereich der Gewöhnungsübungen und zum Erlernen des Bogentretens, ist der Einsatz von Spielformen empfehlenswert.

Dem Schüler können dadurch sehr leicht eventuelle Bewegungshemmungen genommen und vielfältige Erfahrungen ermöglicht werden. Zur Verdeutlichung wird folgendes Spiel angeführt.

Eine Anfängergruppe wird in zwei Mannschaften geteilt. Innerhalb einer Mannschaft wird ein Handschuh von Spieler zu Spieler geworfen, während die andere Mannschaft versucht, den Handschuh ihrerseits zu erobern. Das Gelände sollte möglichst sehr flach sein.

Ein solches Spiel bewirkt, daß die einzelnen Schüler in hohem Maße von ihren individuellen Ängsten abgelenkt werden.

Die Jagd nach dem Handschuh wird zum zentralen Interesse. Der Schüler sammelt auf diese Weise vielfältige Bewegungserfahrungen; eventuell vorhandene Ängste werden einfach *"überspielt"*, verlieren sich im Spiel.

Die Impulse für die Entschlußfassung zur Bewegungsausführung ergeben sich aus dem Spiel.

Diese Impulse werden dem einzelnen Schüler allerdings nicht nur auf visueller Ebene vermittelt, sondern auch durch Zurufe der Mitspieler. In den meisten Mannschaftsspielformen sind sowohl visuelle als auch sprachliche Entschlußhilfen enthalten.

2 Die Bedeutung der Gestik und Mimik

Entschlußhilfen, die aus einer bestimmten Gestik oder Mimik bestehen, gehören streng genommen ebenfalls in die Kategorie der visuellen Entschlußhilfen, denn sie werden durch den visuellen Analysator vom Schüler wahrgenommen.

Die hier beschriebenen Hilfen werden jedoch gesondert behandelt, weil sie die Entschlußfassung in der Regel auf eine andere Art und Weise begünstigen.

Während die bereits genannten visuellen Hilfen die Entschlußfassung erleichtern, indem die Aufmerksamkeit auf Umweltgegebenheiten hin- und von den individuellen Ängsten weggelenkt wird und ganz spezifische Impulse zur Bewegungsausführung gegeben werden, kommen durch die Gestik und Mimik bestimmte innere Zustände des Lehrers zum Ausdruck, die dem Schüler den Entschluß erleichtern sollen.

Ist die beim Schüler vorliegende Entschlußhemmung nicht sehr stark, kann eine einladende Handbewegung oder ein aufmunterndes Zublinzeln schon ausreichen, um den Schüler zur Bewegungsausführung zu veranlassen.

In diesem Fall dienen Gestik und Mimik ebenfalls vorwiegend als Impulsgeber für das Fassen eines Entschlusses. Zumeist kommt der Gestik und Mimik jedoch eine Unterstützungsfunktion zu, die die Wirksamkeit anderer Hilfen verstärkt oder gar erst ermöglicht.¹³

So wie durch die Intonation die Glaubhaftigkeit und damit auch die Wirksamkeit einer Aussage verstärkt wird, so ist dies auch durch eine bestimmte Mimik oder Gestik möglich.

Soll der Schüler zum Fassen eines Entschlusses angeregt werden, muß eine gewisse Zuversicht in der Ausdrucksmotorik des Lehrers erkennbar sein. Der Satz *"Du hast das doch schon so häufig geübt, und du kannst das auch hier ganz leicht schaffen"* wird als Entschlußhilfe unwirksam, wenn dem Lehrer beim Sprechen im Gesicht *"geschrieben steht"*, daß er selbst nicht an das glaubt, was er sagt. Glaubt der Lehrer selbst nicht so recht an die Wirksamkeit seiner Maßnahmen, so werden sie auch tatsächlich nicht so wirksam sein, denn der bestehende Zweifel wird vom Schüler zumeist erkannt und geht auf ihn über.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Entschlußhilfen ist das persönliche Engagement des Lehrers. Denn Entschlußhilfen sollen Emotionen wecken, der Schüler soll aktiv werden. Eine emotionale Aktivierung wird jedoch ohne Engagement des Lehrers kaum möglich sein. Spiegelt sich nun in der Ausdrucksmotorik des Lehrers seine persönliche innere Anteilnahme wider, hat dies einen positiven

¹³ In seinem Beitrag *"Der Faktor Angst beim Gerätturnen"* befaßt sich WÖHRLE (1974) unter anderem mit verbalen und nichtverbalen psychologischen Bewegungshilfen, die der Angstüberwindung dienen sollen. Wenn auch einige der von ihm dargestellten Hilfen meiner Ansicht nach eher fragwürdig und teilweise aus pädagogischen Gründen sogar abzulehnen sind - wie z.B. die Angst vor der Bewegung durch die noch größere Angst vor einer schlechten Note zu verdrängen -, zeigt er dennoch eine Reihe hilfreicher Maßnahmen zur Angstüberwindung auf. Auch er weist darauf hin, daß eine suggestive Mimik und Gestik, die die Argumentation des Lehrers unterstützt, eine angstüberwindende Wirkung hat.

Einfluß auf den Schüler. Denn der Schüler merkt, daß es seinem Lehrer selbst wichtig ist, daß er die Bewegung ausführt; er spürt, daß der Lehrer ein Interesse an ihm hat, mit ihm fühlt, sich in ihn hineinversetzt und ihm helfen will. Nur wenn das gegeben ist, kann der Lehrer günstig auf die Entschlußfassung seines Schülers einwirken.

Kommt nämlich in der Gestik und Mimik des Lehrers Gleichgültigkeit zum Ausdruck, wird der Schüler ebenfalls mit Gleichgültigkeit oder sogar mit Abneigung antworten.

Und warum sollte sich der Schüler dann bemühen, seine Hemmungen zu überwinden und einen Entschluß zu fassen, wenn es gleichgültig zu sein scheint, ob er die Bewegung nun ausführt oder nicht?

2.2.2.3 Die körperliche Berührung

Wie die Gestik und Mimik gehört die körperliche Berührung zu der Gruppe der Ausdrucksbewegungen und hat auch ähnliche Wirkungen. Bestimmte innere Vorgänge werden durch die Berührung erkennbar. So kann z.B. durch das Verabreichen einer Ohrfeige ein Gefühl der Wut zum Ausdruck kommen und durch Streicheln eine Zuneigung. Häufig übertragen sich dabei diese Gefühle auf denjenigen, der die Berührung erfährt.

Diese Möglichkeit, mit Hilfe von körperlichen Berührungen Emotionen zu aktivieren, sollte auch in Bezug auf die Entwicklung von Entschlußhilfen genutzt werden.

So können z.B. durch ein aufmunterndes Auf-die-Schulter-Klopfen bestimmte Gedanken und Gefühle des Lehrers zum Ausdruck kommen und sich auch auf den Schüler übertragen. Zum einen bekundet der Lehrer dadurch, ein Interesse am Schüler; er zeigt, daß er die Ängste seines Schülers erkennt und ihn versteht, denn sonst wäre eine solche Ermutigung ja gar nicht notwendig.

Zum anderen drückt diese Berührung eine gewisse Zuversicht aus.

Durch die Berührung wird dem Schüler letztlich bedeutet: *"Komm', du brauchst dir nur einen Ruck zu geben; ich verstehe ja deine Ängste, aber du wirst das schon schaffen!"* Die Funktion der körperlichen Berührung ist der der Gestik und Mimik sehr ähnlich. Die Berührung sollte ebenfalls sowohl ein gewisses Engagement des Lehrers als auch seine Zuversicht zum Ausdruck bringen, um als Entschlußhilfe wirksam zu sein.

Es ist dabei darauf zu achten, daß die Berührung keinen tröstenden Charakter haben darf, wenn sie zum Fassen eines Entschlusses beitragen soll.

Denn so wie ein kleines Kind, das sich gestoßen hat, noch mehr weint und seinen Zustand immer bemitleidenswerter findet, wenn man es tröstet, so wird auch der Schüler durch tröstende Berührungen oder auch Bemerkungen des Lehrers seine Aufmerksamkeit verstärkt seinen Ängsten zuwenden.

Für die Entschlußfassung ist jedoch eine Abkehr von den Ängsten erforderlich; der Schüler darf nicht bei ihnen verweilen, sondern soll zum Handeln ermuntert werden. Insofern muß die körperliche Berührung als Entschlußhilfe stets aufmunternden Charakter haben und Zuversicht ausdrücken.

Es soll an dieser Stelle noch kurz darauf hingewiesen werden, daß der körperlichen Berührung in einigen anderen Sportarten, wie z.B. im Geräteturnen, ein noch höherer Stellenwert zukommt. Auf Grund der im Turnen gegebenen Gelegenheit zur Hilfestellung wären hier vielfältige Möglichkeiten denkbar, mit Hilfe der körperlichen Berührung die Entschlußfassung zu begünstigen.

3. Grundlegende Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz von Entscheidungs- und Entschlußhilfen

Nach ausführlicher Erörterung der verschiedenen Aktivierungsmaßnahmen soll nun auf jene Aspekte eingegangen werden, die als Grundvoraussetzungen für die Wirksamkeit von Entscheidungs- und Entschlußhilfen betrachtet werden.

Neben der bereits angedeuteten Forderung, daß ein relativ starkes Engagement des Lehrers vorhanden sein muß, um eine hohe Wirksamkeit besonders der Entschlußhilfen zu ermöglichen, gibt es noch einige andere Faktoren, die die Effektivität der verschiedenen Hilfen maßgeblich bestimmen.

3.1 Über die schülerspezifische Anwendung von Entscheidungs- und Entschlußhilfen

Wie bereits eingehend dargestellt, sind sowohl das Treffen einer Entscheidung als auch das Fassen eines Entschlusses unbedingte Voraussetzungen für das Handeln. Insofern ist auch der Einsatz von Entscheidungs- und Entschlußhilfen nicht als ein Entweder-Oder zu verstehen; beide sind in der Regel für die Handlungsaktivierung notwendig. Doch ist die Anwendung der verschiedenen Hilfen je nach Situation und spezifischer Schülerpersönlichkeit unterschiedlich zu gewichten.

Entscheidungs- und Entschlußhilfen sollten grundsätzlich nur dann eingesetzt werden, wenn sie benötigt werden.

Hat der Schüler bereits eine Entscheidung getroffen, ist es wenig sinnvoll, ihm noch weitere Hilfen zur Entscheidungsfindung anzubieten. Entscheidungshilfen sollten nur dann angewendet werden, wenn der Schüler noch keine Entscheidung fällen kann, wenn er also noch nicht genügend Informationen besitzt, oder wenn der Lehrer erkennt, daß der Schüler eine unsachgemäße Entscheidung getroffen hat, die auf einer ungenügenden oder fehlerhaften Bewegungsvorstellung beruht.

Im letzteren Fall ist es Aufgabe des Lehrers, dem Schüler die Mängel seiner Bewegungsvorstellung zu verdeutlichen und ihn durch neue oder zusätzliche Informationen zum Treffen einer neuen Entscheidung zu bewegen.

Auch Entschlußhilfen sollten nur dann angewendet werden, wenn sie benötigt werden, d.h. wenn es dem Schüler Schwierigkeiten bereitet, einen Entschluß zu fassen.

Hat der Schüler bereits eine relativ präzise Bewegungsvorstellung aufgebaut und gelingt es ihm, aus eigenem Antrieb einen Entschluß zu fassen, so können zusätzliche Hilfen des Lehrers unter Umständen als störend oder lästig empfunden werden.

Denn dieser Schüler ist aus sich selbst heraus in der Lage zu handeln, eine Bewegung auszuführen.

Angebotene Hilfen könnten in diesem Fall sein Erfolgsgefühl und sein Selbstvertrauen herabmindern, denn sie deuten ihm an, daß sein Lehrer glaubt, er könne die Bewegung noch nicht allein, ohne zusätzliche Hilfen ausführen.

Die Forderung, daß Entscheidungs- und Entschlußhilfen nur gegeben werden sollten, wenn sie benötigt werden, läßt schon erkennen, daß sich der Einsatz dieser Hilfen an der jeweiligen Schülerpersönlichkeit ausrichten muß, denn nicht jeder Schüler benötigt die gleichen Maßnahmen.

Was für den einen durchaus hilfreich sein kann, könnte dem anderen unter Umständen schaden. Allgemeingültige "Rezepte", die in jedem Fall Erfolg versprechen, gibt es nicht. Warum es gerade auch in Bezug auf Entscheidungs- und Entschlußhilfen wichtig ist, die jeweilige Anwendung und Gewichtung dieser Hilfen an der individuellen Schülerpersönlichkeit und der spezifischen Situation auszurichten, wird im folgenden verdeutlicht.

In der Praxis ist ,häufig zu beobachten, wie ängstliche Schüler am Hang verweilen, sich entweder überhaupt nicht trauen, hinunterzufahren oder aber langsam und verkrampft einige Bogen fahren und dann wieder stehenbleiben.

Zumeist versucht dann der hinzukommende Skilehrer, durch immer wieder neues Erklären der Bewegung den Schüler zur Abfahrt zu bewegen, in dem Glauben, sein Schüler fährt deshalb nicht den Hang hinunter, weil er nicht weiß, wie er das bewerkstelligen kann.

Das wiederholte Erklären kann einem solchen Schüler, dem nur seine Ängste und Hemmungen die Realisierung der Bewegung erschweren, jedoch nicht helfen.

Die kognitive Vollzugsvorbereitung ist in der Regel bereits abgeschlossen; der Schüler weiß genau, wie er die Bewegung ausführen müßte.

Geholfen werden sollte ihm also nicht in Bezug auf den Aufbau einer Bewegungsvorstellung, denn die ist schon vorhanden, sondern in Bezug auf die Entschlußfassung.

Dem Schüler fehlt es hier lediglich an emotionaler Stimulierung, die ihm zur Bewegungsausführung verhilft. In diesem Fall sollten demnach vorwiegend Entschlußhilfen eingesetzt werden, während auf Entscheidungshilfen weitgehend verzichtet werden kann.

Im Gegensatz zu den ängstlichen Sportlern, bei denen die Handlungsaktivierung auf Grund bestehender hemmender Emotionen stark herabgemindert ist, stehen solche, bei denen vorwiegend der Erlebnisaspekt der Aktivierung zum Handeln anregt und es vorantreibt.

Diese Menschen lassen sich oftmals durch ihre Emotionen sozusagen in eine Bewegung "hineintragen", ohne vorher genügend Zeit und Aufmerksamkeit auf die kognitive Auseinandersetzung mit der Bewegungsausführung zu verwenden.

Hier werden Entschlüsse gefaßt, die auf vorschnellen Entscheidungen beruhen. In der Ausdrucksmotorik wird das häufig deutlich an zu hoher Geschwindigkeit und an gewagten, unkontrollierten Bewegungen.

Die Kontrolle über die Bewegung geht verloren, weil der Erlebnisaspekt zu stark dominiert und die eigenen Fertigkeiten nicht realistisch eingeschätzt werden.

Bietet der Lehrer in diesem Fall zusätzlich noch Entschlusshilfen an, so wird die ohnehin schon aktivierte Emotion noch mehr betont und die für die Bewegungskontrolle notwendigen kognitiven Prozesse noch stärker vernachlässigt.

Hier würde die Entschlußhilfe schaden. Sinnvoll wäre der verstärkte Einsatz von Entscheidungshilfen, die den Schüler veranlassen, über seine Bewegungen nachzudenken. Indem die Aufmerksamkeit auf den Vorstellungsaspekt gelenkt wird, kann der übererregte Erlebnisaspekt reduziert werden.

Mit Hilfe der angeführten Beispiele sollte die Notwendigkeit aufgezeigt werden, daß sich die Maßnahmen des Lehrers im Unterricht der jeweiligen Schülerpersönlichkeit anpassen müssen. Die vorgenommene Unterscheidung in ängstliche und draufgängerische Schüler wurde verwendet, um bestimmte Tendenzen hinsichtlich der Anwendung von Entscheidungs- und Entschlußhilfen hervorzuheben, und nicht, weil angenommen wird, diese Unterscheidung sei für die Unterrichtspraxis charakteristisch und in jedem Falle zutreffend.

Es gibt sicher keinen noch so mutigen Menschen, der nicht auch einmal in einer bestimmten Situation Angst empfindet.

Insofern müssen Entscheidungen über die Anwendung der spezifischen Aktivierungsmaßnahmen nicht nur die Grundstruktur der Schülerpersönlichkeit, sondern auch die jeweilige Situation, das Gelände, die Schneebeschaffenheit, die Tagesform und -laune des Schülers, die Gruppenatmosphäre usw. mit berücksichtigen.

Es soll hier außerdem darauf hingewiesen werden, daß es im Unterricht unter Umständen sehr vorteilhaft sein kann, wenn nicht nur Entscheidungshilfen, sondern besonders auch Hilfen zur Entschlußfassung nicht allein vom Lehrer, sondern ebenso von Mitschülern gegeben werden.

Hierfür muß allerdings gewährleistet sein, daß eine gewisse Offenheit und Verständnis für einander in der Schülergruppe vorherrscht, und daß eventuelle Blamageängste bereits weit gehend abgebaut sind.

Denn wenn keinerlei Vertrauen zu den Mitschülern gegeben ist oder starke Hemmungen vorhanden sind, sich vor anderen zu präsentieren, wird ein Eingreifen der Mitschüler in der Regel eher negative Folgen haben.

Sind die Voraussetzungen jedoch günstig, kann sich der Einsatz besonders auch von Entschlußhilfen durch Mitschüler positiv auswirken, und zwar nicht nur für denjenigen, der die Entschlußhilfe erhält, sondern auch für diejenigen, die sie anwenden.

Zur Verdeutlichung wird wiederum ein Beispiel angeführt.

Eine Skigruppe möchte einen für sie relativ schwierigen Hang hinunterfahren. Es wird vereinbart, daß jeweils ein Schüler allein bis zu einer bestimmten Stelle fährt, während die anderen ihn mit rhythmischen Zurufen zum Einhalten einer bestimmten Schwungfolge verhelfen wollen, denn dadurch wird die gesamte Bewegungs-

ausführung erleichtert. Für den Schüler, der den Hang hinunterfährt, wirkt sich dieses Vorgehen positiv aus, weil zum einen die Entschlußhilfen durch die erhöhte Lautstärke der Zurufe mitreißen wirken und weil er zum anderen den Eindruck erhält, daß alle Mitglieder seiner Gruppe ein Interesse daran haben, daß er den Hang sicher bewältigt.

Er fühlt sich mit seinen Ängsten oder Schwierigkeiten nicht mehr allein gelassen, denn die anderen helfen ihm dabei, sie zu überwinden.

Die positiven Effekte für jene Schüler, die die Entschlußhilfen zurufen, sind ebenfalls vielgestaltig.

Einerseits erfahren sie, daß durch ihre Mitarbeit schwierige Situationen leichter bewältigt werden können und fühlen sich ein wenig mit verantwortlich für das, was ihrem Mitschüler widerfährt.

Andererseits entwickeln sie eine gewisse Sensibilität für das, was in ihren Mitschülern vorgeht, denn für den Einsatz von Entschlußhilfen ist es ja notwendig, sich in den Handelnden hineinzuversetzen und gewissermaßen mit ihm zu fühlen, um die Hilfe im richtigen Zeitpunkt einsetzen zu können.

Wurde der Hang auf diese Weise von allen Schülern bewältigt, so wird der Erfolg von der gesamten Gruppe erlebt. Nicht der Einzelne allein hat etwas geleistet, sondern alle zusammen. Jeder hat jedem ein wenig geholfen, die Schwierigkeiten wurden gemeinsam überwunden. Ein solcher gemeinsamer Erfolg fördert nicht nur das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Gruppe, sondern auch die Entwicklung eines stabilen Selbstbewußtseins.¹⁴

¹⁴ Zur Ausbildung des Selbstbewußtseins in diesem Zusammenhang vgl. TIWALD/STRIPP (1975, S. 35 - 37 und S. 117 118).

3.2 Die Forderung nach einem "sensiblen" Lehrer

Im vorangehenden Kapitel wurde dargestellt, daß sich der Einsatz von Entscheidungs- und Entschlußhilfen sehr wesentlich an der jeweiligen Schülerpersönlichkeit ausrichten sollte. Da eine falsche Einschätzung des Schülers nachteilige Konsequenzen nach sich ziehen und eine möglichst optimale Förderung verhindern würde, ergibt sich zwangsläufig die Forderung, daß der Lehrer über gute diagnostische Fähigkeiten verfügen muß, um dies weitgehend verhindern zu können.

Diese Fähigkeiten kann der Lehrer nur in der Auseinandersetzung mit der Praxis erwerben, denn nur dort kann er erkennen lernen, welche psychischen Prozesse jeweils im Schüler ablaufen.

Hierfür sind jedoch gewisse eigene sportliche Erfahrungen des Lehrers notwendig. Hat er z.B. selbst einmal die sportartspezifischen Bewegungsängste oder auch Blamageängste erfahren, fällt es ihm wesentlich leichter oder wird ihm sogar erst ermöglicht, die entsprechenden psychischen Vorgänge beim Schüler zu diagnostizieren.

Zustände, die selbst erlebt wurden, sind auch bei anderen einfacher zu erkennen und zu verstehen. Schon aus diesem Grund sollte der Eigenrealisierung in der Sportlehrerausbildung ein hoher Stellenwert zukommen.

Um Rückschlüsse auf das Denken und Fühlen der Schüler ziehen zu können, spielt wiederum die Ausdrucksmotorik eine wichtige Rolle. So wie der Lehrer selbst durch seine Ausdrucksmotorik auf seine Schüler einwirkt und sie zum Handeln anregen möchte, so sollte auch er sein Handeln an der Ausdrucksmotorik seiner Schüler ausrichten. Denn nur dann kann er die verschiedenen Hilfen so einsetzen, daß sie zu echten Hilfen werden.

Nur wenn er z.B. erkennt, daß dem starren Blick seines Schülers und den steifen, verkrampften Bewegungen mit großer Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Angst zugrunde liegt, kann er die Entscheidung treffen, daß er hier hauptsächlich Entschlußhilfen einsetzen müßte, um dem Schüler zu helfen.

Doch nicht nur um Entscheidungen über den jeweiligen Einsatz der verschiedenen Hilfen treffen zu können, sind diagnostische Fähigkeiten für den Sportlehrer unbedingt erforderlich.

Im Kapitel 2.2.1.2.2 wurde bereits erläutert, daß der Lehrer in der Lage sein muß, den Zeitpunkt zu erkennen, in dem der Schüler beabsichtigt, einen Schwung auszulösen, wenn die Entschlußhilfe zur Schwungauslösung wirksam werden soll.

Denn der Schüler muß sich mit der Entschlußhilfe angesprochen fühlen, sie muß ihn berühren, ihn *"treffen"*. In der Deutung der Ausdrucksbewegungen liegt hier die einzige Möglichkeit für den Lehrer, Rückschlüsse auf die Absicht des Schülers und vorliegende Hemmungen ziehen zu können. Er muß sozusagen bereits erahnen, wozu sich der Schüler entschieden hat, indem er die Ausdrucksmotorik deutet. Hierfür benötigt er zweifellos ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Sensibilität.

Ohne ein gewisses Maß an Sensibilität wird der Sportlehrer nicht in der Lage sein, die verschiedenen Lernhilfen situations- und schülerspezifisch einzusetzen. Sämtliche theoretische Erkenntnisse nützen in der Praxis gar nichts, wenn sie nicht differenziert angewendet werden können.

Doch selbst wenn man einmal von der speziellen Problematik der Entscherdungs- und Entschlußhilfen absieht, ist ein gewisses Einfühlungsvermögen des Lehrers, das auf Erfahrungen basiert und bei genügend Bereitwilligkeit und Offenheit durchaus zu erlernen ist, im Grunde unerläßlich, jedenfalls dann, wenn man davon ausgeht, daß ein spezifisches Vertrauensverhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern aufgebaut werden sollte. Um Vertrauen entwickeln zu können, muß jedoch die Möglichkeit eines gegenseitigen Verstehens gegeben sein.

Und wie kann man jemanden verstehen, ohne sensibel zu sein für seine Gedanken und Gefühle, ohne die Fähigkeit, sich in ihn hineinzusetzen, mit ihm zu denken und mit ihm zu fühlen?

4. Schlußbemerkung

Da es im Sportunterricht darum geht, den Schüler nicht nur zum Denken, sondern zum Handeln anzuregen, kommt der Beschäftigung mit Entscheidungs- und Entschlußhilfen als spezifische Maßnahmen zur Handlungsaktivierung ein hoher Stellenwert zu. Daß sich bestimmte Maßnahmen für den Lernprozeß günstig auswirken, ist nicht neu, und viele der beschriebenen Hilfen werden in der Praxis bereits seit langem verwendet. Doch zumindest in Bezug auf Entschlußhilfen kann von einem gezielten Einsatz spezifischer Maßnahmen kaum die Rede sein.

Vielfach werden emotionsfördernde Hilfen auf der Grundlage der Intuition des Lehrers oder auch, wie z.B. die Gestik oder Mimik, vollkommen unbewußt eingesetzt. Auf Grund der bisher unzureichenden sportwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit emotionalen Vorgängen ist ein solches Lehrverhalten nicht verwunderlich. Das Anliegen dieser Arbeit ist es daher, dazu beizutragen, daß sich der Lehrer die verschiedenen Wirkungsweisen von Entscheidungs- und Entschlußhilfen ver-

deutlich, um seine Maßnahmen im Unterricht bewußt und gezielt einsetzen zu können. Durch die Hervorhebung der Bedeutung der Emotion sollte ferner aufgezeigt werden, daß sich die Sportwissenschaft stärker als bisher mit emotionalen Vorgängen befassen muß, wenn verhindert werden soll, daß das emotionale Geschehen im Sportunterricht weiterhin vorwiegend dem Zufall überlassen bleibt.

6. Literaturverzeichnis

AUTORENKOLLEKTIV:

Psychologie im Sport. Berlin (DDR) 1975

BÖHME,P./KOWITZ,M.:

Zur Berücksichtigung physiologischer Bedingungen bei Anwendung der Schnellinformation im Sport. In: *Theorie und Praxis der Körperkultur* 1969/4, S.314-325

BOTTENBERG,E.H.: *Emotionspsychologie*. München 1972

BUDDEMEIER,H.:

Kommunikation als Verständigungshandlung. Sprachtheoretische Ansätze zu einer Theorie der Kommunikation. Frankfurt/M. 1973

BUYTENDIJK,F.J.J.:

Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, Heidelberg, New York 1972

CLAUSS,G. u.a. (Hrsq.):

Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976

DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN: *Skilehrplan 5. Theorie Skimethodik*. München 31974

DIESSNER,G.:

Die Vervollkommnung der Technik im alpinen Skilauf durch Informationen während der Ausführung der Bewegung.

In: *Association Internationale pour l'Enseignement du Ski (Interski), Commission du ski scolaire: Compte-rendu de la reunion de Chamonix 5 au 10 mai 1969*

DREXEL,G.:

Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht.

In: *Sportwissenschaft* 1975/2, S. 162 - 184

FREIER,W./SCHMIDT,H.-D.:

Information und Entscheidung. In: Zeitschrift für Psychologie Band 180/181, 1973/4, S. 341 - 366

GÖHNER,U.:

Informationstheoretische Überlegungen zum sensomotorischen Lehr- und Lernprozeß. In: Sportwissenschaft 1972/1, S.33-50.

GUERON,E.:

Dynamik der Verbalreaktionen während der Willensanstrengung.

In: Feige, K. u.a. (Red.): 111. Europäischer Kongreß für Sportpsychologie vom 26. bis 29. Februar 1972 in Köln. Schorndorf 1973

HACKER,W.:

Kognitive Organisation in der Bewegungsregulation - Studie

zu Voraussetzungen und methodischen Konsequenzen. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1970/33, S.45-77

HARRE,D.:

Trainingslehre. Berlin (DDR) 1970

HECHT,K.:

Psychohygiene. Berlin (DDR) 1975

HECKHAUSEN,H.:

Motivation der Anspruchsniveausetzung. In: THOMAE, H. (Hrsg.):

Die Motivation menschlichen Handelns. Köln 1976

HILDENBRANDT,E.:

Sprache und Bewegung. In: Sportwissenschaft 1973/1, S.55-69

HOPPE,F.:

Das Anspruchsniveau.

In: THOMAE,H. (Hrsg.): *Die Motivation menschlichen Handelns.* Köln 1976

KAINZ,F.:

Psychologie der Sprache. Erster Band. Stuttgart A1967

KAMINSKI,G.:

Bewegung - von außen und von innen gesehen. In: Sportwissenschaft 1972/1, S.51-63

Bewegungshandlungen als Bewältigung von Mehrfachaufgaben. In: Sportwissenschaft 1973/3, S.233-250

KEMMLER,J./WOCHESLANDER,M.:

Tips für den Funk-Skiunterricht. In: Das Skimagazin 1973/5, S.61-63

KLAUS,G./BUHR,M. (Hrsq.):

Philosophisches Wörterbuch Band 1. Berlin (DDR) 1972

KLAUS,G.:

Kybernetik und Erkenntnistheorie. Berlin (DDR) 1972

KOCH,K.(Hrsq.)/BERNHARD,G./UNGERER,D. u.a.:

Motorisches Lernen - Üben - Trainieren. Schorndorf 1972

KOHL,K.:

Zum Problem der Sensumotorik. Frankfurt/M. 1956

KOHL,K./KRÜGER,A.:

Psychische Vorgänge bei der Sportmotorik. In: Leistungssport 1972/2

KOSSAKOWSKI,A./LOMPSCHER,J.(Hrsq.): .

Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin (DDR) 1973

KOSTURKOWA,M.:

Die Rolle des Sprechstimulus bei der Vollführung sportlicher Handlungen. In: FEIGE, K. u.a. (Red.): III. Europäischer Kongreß für Sportpsychologie vom 26. bis 29. Februar 1972 in Köln. Schorndorf 1973

KREUZHUBER,S.:

Der Ansatz der Bewegung aus der Gegenbewegung im Skilauf. In: Association Internationale pour l'Enseignement du Ski (Interski), Commission du ski scolaire: Compte-rendu de la reunion de Chamonix 5 auf 10 mai 1969

LÖFFLER,H./BLUDZUWEIT,H./HIEBSCH,H.:

Versuch einer Modellierung von Konfliktsituationen (unter Anwendung spiel theoretischer Vorstellungen). In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1971/37, S.7-22

NITSCH,J.R.:

Sportliches Handeln als Handlungsmodell. In: Sportwissenschaft 1975/1, S.39-55

PETROWSKY,A.W.:

Allgemeine Psychologie. Köln 1974

PUNI,A.Z.:

Abriss der Sportpsychologie. Berlin (DDR) 1961a

Die Willenseigenschaften des Sportlers. In: Theorie und Praxis der Körperkultur 1961b/6, S.498-502

Einige Fragen zur Theorie des Willens und die Herausbildung von Willenseigenschaften. In: AUTORENKOLLEKTIV: *Psychologie im Sport.* Berlin (DDR) 1975

RAUM,H.:

Zu einigen Aspekten einer psychologischen Handlungstheorie.

In: HACKER, W. u.a. (Hrsg.): *Psychologische Arbeitsuntersuchung. Zur Methodik arbeitspsychologischer Rationalisierungsbeiträge.* Berlin (DDR) 1973

ROSENFELD,G.:

Wert- und motivtheoretische Konzeption des Erziehungsvorganges. In: Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1969/30, S.47-69

RÖTHIG,P.(Red.):

Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf 31976

RUBINSTEIN ,S.L.:

Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR) 1971

RUDOLPH,E.:

Zur Struktur und Entwicklung der Persönlichkeit des Sportlers unter psychologischer Sicht. In: *Theorie und Praxis der Körperkultur* 1972/5, S.411-418

SCHAFF,A. :

Einführung in die Semantik. Reinbek 1973

SCHMIDT,H.-D.:

Leistungschance, Erfolgserwartung und Entscheidung. Berlin (DDR) 1966

Persönlichkeitsdiagnostik und Persönlichkeitstheorie. In: RÖSLER, H.-D./SCHMIDT, H.-D./SZEWCZYK, H. (Hrsg.): *Persönlichkeitsdiagnostik.* Berlin (DDR) 1970a

Zur Psychodiagnostik von Entscheidungsvariablen.

In: RÖSLER, H.-D. / SCHMIDT, H.-D./ SZEWCZYK, H. (Hrsg.): *Persönlichkeitsdiagnostik.* Berlin (DDR) 1970b

Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin (DDR) 1973

SCHÖNPFLUG,W.(Hrsg.):

Methoden der Aktivierungsforschung. Bern, Stuttgart, Wien 1969

SIMONOW,P.W. :

Widerspiegelungstheorie und Psychophysiologie der Emotionen. Berlin (DDR) 1975

SURY, K. von:

Wörterbuch der Psychologie und ihrer Grenzgebiete. Olten 1974

THOMAE,H.:

Konflikt, Entscheidung, Verantwortung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974

(Hrsg.): *Die Motivation menschlichen Handelns.* Köln 1976

TIWALD,H./STRIPP,K.:

Psychologische Grundlagen der Bewegungs- und Trainingsforschung. Gießen/Lollar 1975

TRIANDIS,H.C.:

Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim, Basel 1976

ULMRICH,E.:

Skiiunterricht mit künstlichen Geländeuhlfen. In: Das Skimagazin 1971/4, S.68-75 und 1972/1, S.70-72

UNGERER, D.:

Zur Theorie des sensomotorischen Lernens. Schorndorf 21973

VOLPERT,W.:

Sensumotorisches Lernen. Frankfurt/M. 1973

WOHL,A.:

Die Selbststeuerung des menschlichen Bewegungssystems in informationstheoretischer Sicht. In: Sportwissenschaft 1973/2, S.109-137

WÖHRLE ,J . :

Der Faktor Angst beim Gerätturnen. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht (Beilage zur Zeitschrift "Sportunterricht") 1974/5, S.49-54 und 1974/6, S.61-67

WOLF, E.:

Ein Beitrag zur Kritik der Dissonanztheorie und Versuch eines neuen Ansatzes zu einer psychologischen Verhaltenstheorie. In: VORWERG, M.(Hrsg.): *Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung.* Berlin (DDR) 1970

ZINTL,F.:

Gedanken zur Lerneffektivität im Skiiunterricht. In: Das Skimagazin 1974/2, S.54-58; 1974/3, S.59-62; 1974/4, S.58-59