

Priming in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Verbesserung des Selbstbildes

Bachelorarbeit

Im Rahmen der Ausbildung 2015-2018
Im Studienbereich Erziehungswissenschaften



Von

Cindy Loher
Nelkenweg 6
9435 Heerbrugg

Januar 2018

Begleitung und Begutachtung: Prof. Sandra Zehnder

Abstract

Obwohl der Priming-Effekt in den vergangenen Jahren immer öfter untersucht wurde, finden sich in der deutschsprachigen Literatur nur wenige Texte zu diesem Thema. Der Einsatz des Priming-Prozesses in Verbindung mit dem Selbstbild wurde bis heute noch nicht erforscht, genauso wenig wie der Einsatz von Primes in Schulzimmern.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Priming in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann, um das Selbstbild positiv zu beeinflussen. Dazu wurde umfangreich zu den folgenden drei Themenschwerpunkten recherchiert: Das Unterbewusstsein, das Selbstbild und das Priming. Die Informationen wurden gesammelt und die Zusammenhänge deutlich gemacht.

Aus den gewonnen Erkenntnissen wurde eine Ideensammlung für den Einsatz des Primings in den Klassenzimmern der Primar/-Oberstufe zusammengestellt. Als konkrete Umsetzung wurde ein Einzelcoaching über fünf Wochen hinweg mit einer Schülerin der dritten Realschule durchgeführt und ausgewertet. Als Grundlage des Versuches diente das Trainingsmanual des Zürcher Ressourcen Modells von Storch und Krause (2014).

Die Ergebnisse zeigen, dass Priming mit wenigen und einfachen Mitteln im Schulzimmer eingesetzt werden kann, um das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen und dadurch den Lernerfolg zu steigern.

Keywords: Unterbewusstsein, Selbstbild, Priming, Motivation, Lernerfolg, Einzelcoaching, Ideensammlung, Zürcher Ressourcen Modell

Quelle: Loher, Cindy (2018). Priming in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Verbesserung des Selbstbildes. PHSG Rorschach: Bachelorarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
2 Einleitung	5
2.1 Themenwahl	5
2.2 Relevanz des Themas	6
2.3 Fragestellung	7
2.4 Aufbau der Arbeit	7
3 Theorie	9
3.1 Das Bewusstsein / Unterbewusstsein	9
3.1.1 Die Rolle des Unbewussten	10
3.1.1.1 Informationsverarbeitung	10
3.1.1.2 Automatisierung	13
3.1.1.3 Bilder	14
3.1.2 Die Äusserung des Unbewussten	15
3.1.2.1 Gefühle	15
3.1.2.2 Somatische Marker	17
3.2 Selbstbild/Selbstkonzept	17
3.2.1 Begriffserklärung	17
3.2.1.1 Statisches Selbstbild	18
3.2.1.2 Dynamisches Selbstbild	18
3.2.2 Auswirkungen der beiden Selbstbilder	19
3.2.3 Einflüsse auf das Selbstbild	20
3.2.3.1 Reziproker Determinismus nach Bandura	21
3.2.3.2 Feedback	23
3.2.4 Motivation	25
3.2.4.1 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan	25
3.2.4.2 Erfolgserwartung	27
3.2.4.3 Fähigkeitsselbstkonzept	28
3.2.4.4 Ursachenerklärung	29
3.3 Priming	32
3.3.1 Priming Definitionen	32
3.3.2 Priming-Arten	35
3.3.2.1 Semantisches Priming	35
3.3.2.2 Affektives Priming	37
3.3.2.3 Prozedurales Priming	38
3.3.2.4 Zielpriming	39
3.3.3 Priming-Studien	39
3.3.3.1 Der Florida Effekt	39
3.3.3.2 Das Zitrusduft-Experiment	40
3.3.3.3 Der Pfeil von Vorberg (2002)	40
3.3.3.4 Das Trivial Pursuit-Experiment von Dijksterhuis & Knippenberg (1998)	41
3.3.3.5 Trink Coca-Cola!	41
3.3.4 Kritik an Priming Studien	42
3.3.5 Priming im Alltag	43
3.3.5.1 Farben	43
3.3.5.2 Priming im Marketing	45
3.3.5.3 Priming durch Musik	47
3.3.6 Priming in der Therapie	47
3.3.6.1 Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)	47
3.3.6.2 Priming Im ZRM	52

4. Priming in der Schule	55
4.1 Priming in Verbindung mit dem Selbstbild	55
4.2 Durchführung Einzelcoaching.....	56
4.2.1 Vorbereitung	57
4.2.1.2 Anwerben	57
4.2.2 Trainingseinheit 1: Vom Bedürfnis zum Motiv	58
4.2.2.1 Standortbestimmung anhand eines Fragebogens	58
4.2.3 Trainingseinheit 2: Zielformulierung	60
4.2.4 Trainingseinheit 3: Priming	61
4.2.5 Trainingseinheit 4: Wenn-Dann-Pläne	62
4.2.6 Trainingseinheit 5: Abschluss	63
4.2.7 Schwierigkeiten	64
4.3 Ideensammlung.....	64
4.3.1 Individuelle Umsetzung.....	65
4.3.1.1 Bilder.....	65
4.3.1.2 Rollenspiel	66
4.3.1.3 Kleidung	67
4.3.1.4 Handlettering Sprüche	67
4.3.1.5 Mentale Szenarien	68
4.3.2 Umsetzung mit der ganzen Klasse	68
4.3.2.1 Schulzimmergestaltung.....	68
4.3.2.2 Komplimentkärtchen.....	70
4.3.2.3 Superheldenumhang	71
4.3.2.4 Sorgenfresser	71
4.3.2.5 Glücksbringer	72
4.3.2.6 Klassenpuppe.....	72
4.3.3 Die Lehrperson	72
5. Resümee	74
6. Schlussfolgerung	77
6.2 Schlussfolgerungen Ideensammlung	79
7. Ausblick.....	80
8. Anhang.....	81
8.1 Abkürzungsverzeichnis	81
8.2 Verwendetes Material für die praktische Umsetzung.....	82
8.2.1 Elternbrief	82
8.2.2 Fragebogen	83
8.2.3 AB-Lerntyp	87
8.2.4 AB-Themensuche	88
8.2.5 Bildersammlung.....	89
8.2.6 Zielformulierung und Umsetzungsplan Überblick	90
8.2.7 AB-Wunschelemente.....	92
8.2.8 AB-So will ich sein!	93
8.2.9 AB-Synaptischer Spalt.....	94
8.2.10 Erklärung Priming.....	95
8.2.11 AB-Erinnerungshilfen	96
9. Literaturverzeichnis.....	97
10. Abbildungsverzeichnis.....	101
11. Tabellenverzeichnis.....	101
13 Eidesstattliche Erklärung	102

2 Einleitung

2.1 Themenwahl

„Yes we can“

(Obama, 2008)

Mit diesem Slogan gewann Barack Obama 2008 die Herzen der amerikanischen Bevölkerung und damit schlussendlich den Wahlkampf. Diese positive und erfolgsversprechende Einstellung fehlt leider vielen Menschen.

Die Erfahrung, sich in einem Tunnel zu befinden, bei dem das Licht am Ende nicht auftaucht, hat bestimmt jeder schon einmal gemacht. Irgendwann kommt der Punkt, an dem man nicht mehr weiter weiss und die Motivation verliert.

Durch die Arbeit als Hausaufgabenhilfelehrerin auf der Primar- sowie Oberstufe, treffe ich viele Kinder, die in ihrer Schulkarriere bereits unzählige negative Erfahrungen gemacht haben. Ein Grossteil der Realschüler, welche die Aufgabenhilfe besuchen, haben ihre Motivation und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten verloren. Sie sehen keinen Sinn mehr im Lernen. Auf Grund dieser Einstellung können sie ihr Potenzial nicht ausschöpfen. Sie haben sich aufgegeben. Für mich war es sehr traurig, dies mit anzusehen. Als bei der Recherche das Zürcher Ressourcen Modell und der Begriff „*Priming*“ zum ersten Mal auftauchte, war die Neugierde geweckt. Nach einem gelungenen Selbstversuch sollte herausgefunden werden, ob sich Priming für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eignet, und ob es wirklich möglich ist, damit das Selbstbild der Jugendlichen positiv zu beeinflussen.

2.2 Relevanz des Themas

Der Priming-Effekt kam in den letzten Jahren immer wieder vermehrt zur Sprache. Durch die Forschungen von John. A. Bargh wurde der Priming-Prozess in den 90er Jahren sehr berühmt. Schon seit langer Zeit fürchten sich Menschen davor, durch eine unkontrollierbare Macht beeinflusst zu werden. Diese Thematik wird von vielen Gehirnforschern und Psychologen aufgegriffen und thematisiert, unter anderem von Kahneman, Dijksterhuis und Roth. Es sind vor allem in der englischsprachigen Literatur Unterlagen vorhanden. In der deutschen Literatur existieren vereinzelt Artikel und kurze Textstellen zum Thema, allerdings keine ausschliesslich auf Priming fokussierte Texte. Obwohl das Phänomen dadurch im deutschsprachigen Raum noch wenig bekannt ist, stütze ich mich in meiner Arbeit mehrheitlich auf die deutsche Literatur. Obwohl der Priming-Prozess in praktisch allen Lebensbereichen auftritt, gibt es bis heute keine Studien über den Einsatz von Priming in Verbindung mit dem Selbstbild. Ebenfalls existieren nur wenige Texte über den Priming-Effekt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Aus diesen Gründen entschied ich mich für dieses Themenfeld. Meine Arbeit soll Lehrerinnen und Lehrern den Priming-Effekt in Verbindung mit dem Selbstbild näher bringen und Ideen für den konkreten Einsatz im Unterricht liefern, wovon die Schülerinnen und Schüler bereits in der Primarschulzeit profitieren könnten.

2.3 Fragestellung

Übergeordnete Fragestellung:

Wie kann Priming in der Schule eingesetzt werden, um das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen?

Unterfragen:

- Wie hängen die Lernmotivation und der Lernerfolg mit dem Selbstbild zusammen?
- Welche Rolle spielt das Unterbewusstsein?
- Wie kann Priming in der Klassenarbeit eingesetzt werden?
- Wie kann Priming in der Einzelarbeit eingesetzt werden?
- Wie kann Priming im Schulzimmer eingesetzt werden?
- Wo findet unbewusstes und bewusstes Priming im Alltag statt?

2.4 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 fungiert als Zusammenfassung der Arbeit.

Kapitel 2 ist der Einführung und der Darstellung der Arbeit gewidmet.

In **Kapitel 3** werden die theoretischen Hintergründe zu den drei Unterthemen aufgegriffen und erklärt. Das **Kapitel 3.1** befasst sich mit der Rolle, den Vorgängen sowie der Äusserung des Unterbewusstseins. In **Kapitel 3.2** werden die beiden Selbstbilder nach Dweck (2007) erläutert. Anhand eines fiktiven Beispiels werden Auswirkungen veranschaulicht und mögliche Ursachen für die Entwicklung eines spezifischen Selbstbildes genannt. In **Kapitel 3.3** werden neuronale Hintergründe beim Priming-Prozess erklärt und vier verschiedene Priming-Arten beschrieben. Bekannte Studien und deren Kritik werden vorgestellt sowie das Vorkommen im Alltag und in der Therapie erläutert.

Das **Kapitel 4** widmet sich der Beschreibung der praktischen Umsetzung mit einem 14-jährigen Mädchen, welches die dritte Realschulklasse besucht.

Ebenso bietet das Kapitel eine Ideensammlung für den Einsatz des Primings in der Schule und der Einzelarbeit mit Kindern und Jugendlichen.

In **Kapitel 5** werden die in Kapitel 2.3 gestellten Fragen anhand der Theorie zusammenfassend beantwortet.

Die gewonnenen Erkenntnisse, Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Priming-Methoden sowie allfällige Optimierungsvorschläge werden in **Kapitel 6** dargestellt und erläutert.

In **Kapitel 7** folgen mögliche Weiterführungen der Ideensammlung sowie der weitere Forschungsbedarf zum Priming-Einsatz in der Schule.

3 Theorie

3.1 Das Bewusstsein / Unterbewusstsein

„Menschen verfügen über eine Vernunft (Ratio) und einen bewussten Geist. Der Körper ist Materie und funktioniert völlig automatisch und ohne Geist oder Bewusstsein. Tiere sind Automaten und verfügen demzufolge über keine Ratio.“ (Descartes, 1644, zit. nach Jäncke, 2015, S. 16)

Der Verstand allein ist es, der uns von den Tieren unterscheidet und uns zu einem übergeordneten und mächtigen Lebewesen formt. Diese Überzeugung ist seit der Zeit Descartes tief in uns verwurzelt. Demnach ist die Vernunft in unserer Seele gespeichert, die Unvernunft dagegen in unserem Körper. Doch Descartes war sich durchaus bewusst, dass der Körper auf den Geist Einfluss nehmen kann. Da das Unterbewusstsein nur sehr schwer sichtbar gemacht werden kann, konnte lange Zeit niemand nachweisen, wie das Unterbewusstsein genau funktioniert und welche elementare Rolle es spielt (vgl. Descartes 1644, zit. nach Jäncke, 2015, S.16-21).

Das Wissen über das Unbewusste, das den rationalen Geist beeinflussen kann, löste später bei den Thesen von Sigmund Freud Entsetzen aus. Die Menschen fürchteten sich vor dieser grossen und unkontrollierten Macht des Unterbewusstseins, die ihnen die Kontrolle über sich und ihr Leben entziehen konnte. Doch welche entscheidende und hilfreiche Rolle das Unterbewusstsein wirklich auf unseren Verstand, und somit auf unser Verhalten hat, ist bis heute vielen Menschen nicht bewusst (vgl. ebd., S. 21).

In den folgenden Kapiteln wird die Funktion des Unterbewusstseins genau analysiert sowie Möglichkeiten der Äusserung des Unterbewusstseins aufgezeigt.

3.1.1 Die Rolle des Unbewussten

„Das moderne Unbewusste besteht aus allen psychischen Prozessen, derer wir uns nicht bewusst sind, die aber dennoch unser Verhalten (oder unser Denken oder unsere Emotionen) beeinflussen.“ (Dijksterhuis, 2010, S. 51)

Dijksterhuis (2010) widerlegt, wie viele andere Forscher, die Theorien Freuds und Descartes. Es ist nicht der Verstand, der uns zu dem macht, was wir sind, sondern das Unbewusste. Er beschreibt das Unterbewusstsein als die entscheidende Instanz, die im Hintergrund agiert und so einen Grossteil der Arbeit für den Verstand übernimmt. Erst das „Endprodukt“ der unbewussten Prozesse gelangt ins Bewusstsein. Wie genau dies funktioniert, wird in den folgenden Unterkapiteln verdeutlicht (vgl. S. 51-54).

3.1.1.1 Informationsverarbeitung

Wir werden täglich mit einer Unmenge an Reizen bombardiert, die alle durch unsere Sinnesorgane aufgenommen werden. Doch wohin packen wir alle diese Eindrücke? Wie schaffen wir es trotz dieser Masse an Sinneswahrnehmungen noch konzentriert und fokussiert zu denken bzw. zu handeln? Unser Gehirn hat ein sehr effizientes Informationsverarbeitungssystem, das uns hilft mit der riesigen Menge an Informationen umzugehen.

Für ein besseres Verständnis der Rolle des Unterbewusstseins und des Bewusstseins bei der Informationsverarbeitung hilft das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shiffrin (1965).

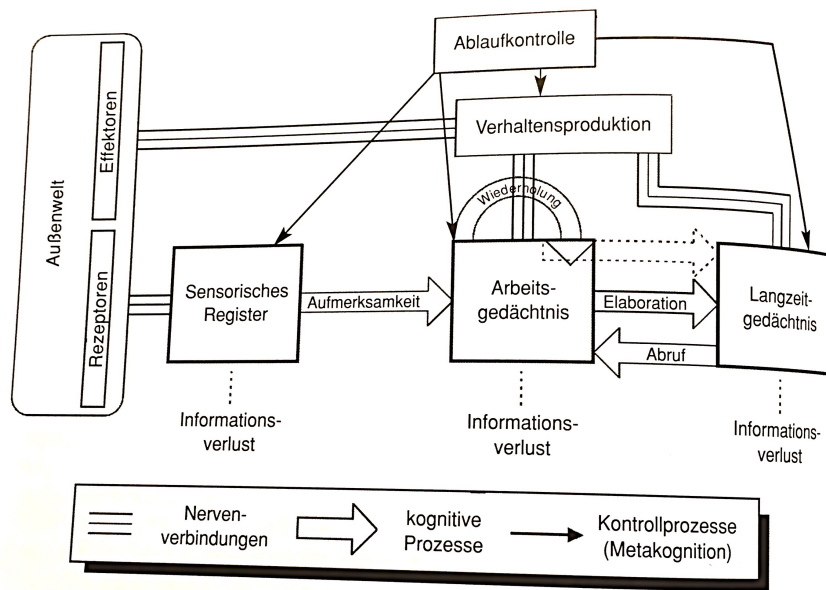


Abbildung 1: Das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shiffrin (1965) (Mietzel, 2007, S. 204)

Zur Verarbeitung und Abspeicherung von Reizen der Umwelt braucht es die drei folgenden Gedächtnissysteme, welche Mietzel (2007) folgendermassen beschreibt:

1. Das Sensorische Register:

Die Umweltreize gelangen direkt ins sensorische Register. Hier werden sie ungefiltert für sehr kurze Zeit gespeichert. Bevor die Reize allerdings ins Arbeitsgedächtnis weitergeleitet werden können, müssen sie aussortiert werden. Dies geschieht durch zwei Prozesse der Bedeutungszuschreibung:

Beim **Bottom-up** Prozess werden die Reize wahrgenommen und in ihre Einzelteile zerlegt. Man beginnt bei der Analyse des Reizes und arbeitet sich, durch erstellen von Mustern, nach oben in die kognitive Ebene, wo die Reize eingeordnet werden. Dies dauert relativ lange und ist anstrengend. Beim **Top-down** Prozess ist es genau umgekehrt. Hier wird auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen. Man beginnt bei der Wahrnehmung auf der kognitiven Ebene. Dabei helfen Erwartungen und bereits gemachte Erfahrungen bei der Bedeutungszuschreibung von Reizen.

Im sensorischen Register werden also Reize abgeglichen und bewertet. Nur für uns bedeutungsvolle Informationen werden weitergegeben. Die Informationen, die ans Arbeitsgedächtnis weitergereicht werden, sind somit nicht mehr die reinen Reize, sondern deren Interpretationen.

2. Das Arbeitsgedächtnis:

Das Arbeitsgedächtnis hat, wie sensorischen Register, nur eine begrenzte Speicherkapazität und Speicherdauer. Neben der kurzen Speicherung von Informationen ist das Arbeitsgedächtnis auch für die Verarbeitung von Informationen zuständig. Dabei wird entschieden, ob eine Information wichtig oder unwichtig ist. Erst wenn eine Information als wichtig empfunden wird, wird sie ins Langzeitgedächtnis weitergeleitet und abgespeichert.

3. Das Langzeitgedächtnis:

Im Langzeitgedächtnis werden die wichtigen Informationen langfristig geordnet und abgespeichert. Die einzelnen Informationen werden dabei miteinander verknüpft. So wird bereits bekanntes Wissen durch neues Wissen ergänzt oder gegebenenfalls ersetzt (Vgl. Atkinson und Shiffrin, 1968, zit. nach Mietzel, 2007, S.204-226).

Doch welche Rolle spielt nun das Unbewusste im Informationsverarbeitungsprozess? Das Unbewusste entlastet den Verstand enorm. Das Aussortieren und Abgleichen der Reize mit bereits gemachten Erfahrungen im sensorischen Register sowie die Speicherung und Kategorisierung im Langzeitgedächtnis laufen völlig unbewusst ab. Die Informationen gelangen zwischendurch ins Arbeitsgedächtnis und werden anschliessend wieder unbewusst ins Langzeitgedächtnis geschickt oder vergessen. Bevor ein Reiz also bewusst wahrgenommen werden kann, muss er durch mehrere Schritte unbewusst bearbeitet werden. Die unbewusste Verarbeitung von Reizen dauert nach Roth (2003) meist 300 Millisekunden. Es hängt allerdings von der Bedeutsamkeit und der Art des Reizes ab, wie lange es braucht, bis er bewusst wahrgenommen wird. Ein Reiz kann auch nie ins Bewusstsein gelangen. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe:

Wenn zum Beispiel ein Reiz zu kurz dargeboten, von einem nachfolgenden Reiz überdeckt, als unwichtig eingestuft wird oder ausserhalb unserer Aufmerksamkeit liegt, so wird er womöglich nie unser Bewusstsein erreichen.

Obwohl diese Reize nicht bewusst wahrgenommen werden, können sie trotzdem einen massgebenden Einfluss auf unser späteres Verhalten haben, wie in Kapitel 3.3 ersichtlich sein wird (vgl. S. 228-229).

3.1.1.2 Automatisierung

„Bewusstsein ist für das Gehirn ein Zustand, der tunlichst zu vermeiden und nur im Notfall einzusetzen ist.“ (Roth, 2003, S. 240)

Das Bewusstsein arbeitet langsam und fehlerhaft. Das Ziel des Gehirns ist es, so viele Automatismen wie nur möglich zu generieren. Reize müssen zuerst als wichtig oder unwichtig eingestuft werden (vgl. Kapitel 3.1.1). Bloss die wichtigen Reize werden weiterverarbeitet. Diese werden im Langzeitgedächtnis mit bereits vorhandenem Wissen und Erfahrungen abgeglichen. Handelt es sich um einen bereits bekannten Reiz, wird er an die Verarbeitungsinstanz weitergeleitet, die sich schon früher damit beschäftigt hat. Dies geschieht automatisch und unbewusst. Treffen wir allerdings auf einen neuen Reiz, so muss dieser durch das langsam arbeitende Aufmerksamkeitssystem bearbeitet werden. Dies ist fehleranfällig und braucht sehr viel Energie. Durch harte Arbeit und ständiges Wiederholen kann mit der Zeit auch dieser Reiz automatisiert werden und somit effizienter, schneller und verlässlicher bearbeitet werden (vgl. Roth, 2003, S. 238-240).

Nach Roth (2003) brauchen wir das Bewusstsein für die Verarbeitung neuer und komplexer Situationen, die für unser Erfahrungsgedächtnis noch nicht bekannt sind. Diese Bearbeitung nennt der Autor *kontrollierte* oder auch *explizite Prozesse*. Sie benötigen Aufmerksamkeit und laufen nur sehr langsam ab. Die expliziten Prozesse sind störungsanfällig, können dafür aber auch schnell verändert werden. Im Gegensatz zu denjenigen, die unterbewusst ablaufen, können die kontrollierten Prozesse durch Beschreiben der Denkvorgänge sichtbar gemacht werden. Durch die vertiefte und wiederholte Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten gelangen diese in unseren Erfahrungsspeicher, wo sie zukünftig automatisch vom Unterbewusstsein abgerufen werden können.

Diese automatisierten oder auch impliziten Prozesse laufen schnell und mühelos ab. Sie sind fehlerresistent und verbessern sich durch wiederholte Anwendung ständig. Sie sind sehr stabil. Das heisst, sie können nur schlecht verändert oder gelöscht werden.

Hier wird ersichtlich, dass das Bewusste und das Unbewusste zwei unterschiedlich arbeitende Systeme sind, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd., S. 237-238).

3.1.1.3 Bilder

Hüther (2004) beschreibt den Wahrnehmungs-, bzw. den Lernprozess, als „Erschaffen von inneren Bildern“. Nehmen wir mit unseren Sinnen neue Reize wahr, so werden diese neuen Wahrnehmungen mit dem bereits Gesehenen verglichen und zusammen wird ein neues inneres Bild produziert. Diese inneren Bilder gelangen nur höchst selten in unser Bewusstsein. Wir integrieren somit tagtäglich die eintreffenden Bilder in unser Erfahrungsgedächtnis, ohne es zu merken. Erst wenn ein Reiz besonders unerwartet oder neuartig ist, erreicht er unser Bewusstsein. Gelangt ein neuartiger Reiz in unseren Erfahrungsschatz, braucht es fokussierte Aufmerksamkeit, die uns hilft das neue Muster mit den älteren Bildern zusammenzufügen. Je häufiger diese Verbindung abgerufen bzw. aktiviert wird, desto stärker wird sie und desto einfacher kann sie abgerufen werden. Es findet, wie bereits im Kapitel 3.1.1.2 beschrieben, ein Automatisierungsprozess statt (vgl. Hüther, 2004, S. 22-24).

Wir integrieren und ersetzen tagtäglich unsere inneren Bilder durch neue Wahrnehmungen. Diese Fähigkeit hat es unserer Spezies ermöglicht, über all die Jahrtausende erhalten zu bleiben. Die Menschen waren gezwungen, sich an die immer verändernden Lebensumstände anzupassen. Dies geschah durch Erweiterung und Umstrukturierung der inneren Bilder. Diese Erfahrungen werden von Generation zu Generation weitergegeben. Im Verlauf unseres Lebens ergänzen wir die geerbten Bilder durch eigene Erfahrungen und bilden so unsere Persönlichkeit (vgl. ebd., S.33-34).

Doch das Integrieren neuer Bilder hat auch seine Nachteile.

„Bei jedem Erinnern wird die erinnerte Information neu verknüpft, verändert und ergänzt - wobei sich unweigerlich Fehler einschleichen.“ (Jäncke, 2015, S. 183)

Da wir alle neuen Informationen irgendwo in unserem Gedächtnis verknüpfen, kann es vorkommen, dass Informationen unbewusst verfälscht abgespeichert werden, damit sie in unser Erwartungsbild passen.

Doch nicht bloss das Abspeichern und Integrieren neuer Informationen verläuft sehr individuell. Es beginnt bereits im sensorischen Register. Unbewusst werden dort die einströmenden Reize interpretiert und nur ein kleiner Bruchteil weitergeleitet. Im Arbeitsgedächtnis werden die bereits aussortierten Reize erneut interpretiert.

Nur die Wichtigen und für uns Bedeutsamen gelangen ins Langzeitgedächtnis, wo sie mit unserem Erfahrungsspeicher abgeglichen und allenfalls integriert werden. Alle diese Vorgänge werden durch unsere Erfahrungen beeinflusst. Die inneren Bilder entscheiden nicht nur darüber, welche Reize wir wahrnehmen, sondern auch wie wir sie interpretieren und weiterverarbeiten.

3.1.2 Die Äusserung des Unbewussten

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, arbeitet das Bewusstsein mit dem Unterbewusstsein eng zusammen. Bevor ein Reiz ins Bewusstsein gelangt, wird er zuerst unbewusst bearbeitet. Erst durch Gefühle gelangen die inneren Bilder an die Oberfläche und werden dadurch sichtbar gemacht.

3.1.2.1 Gefühle

Gefühle bzw. Emotionen werden sehr unterschiedlich beschrieben. Um den Begriff zu definieren, stützt sich diese Arbeit auf die Aussage von Götz: *„Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen.“* (Götz, 2017, S. 20)

Emotionen haben einen affektiven Kern. Dies heisst, dass Gefühle bewusst wahrgenommen werden können. Die Emotionen setzen sich aus den vier oben erwähnten Komponenten zusammen. Zum Einen haben Emotionen einen Einfluss auf unseren Körper (physiologische Komponente), zum Anderen beeinflussen sie unsere Gedanken (kognitive Komponente). Dazu kommt die motivationale Komponente, die uns antreibt und in uns ein bestimmtes Verhalten auslöst.

Die expressive Komponente, welche die Emotionen, beispielsweise durch gewisse Gesichtszüge, sichtbar macht, bildet den letzten Aspekt (vgl. Götz, 2017, S. 20-21).

Primäre und sekundäre Gefühle:

Damasio (2001) teilt die Emotionen in primäre und sekundäre Gefühle auf. Primäre Gefühle sind angeboren und bei allen Menschen gleich. So reagieren bereits Babys auf grosse und dunkle Objekte mit Furcht. Die Emotion wird ganz automatisch ausgelöst. Die sekundären Gefühle hingegen werden erworben. Dies geschieht durch eine kognitive, also bewusste, Verknüpfung der auftretenden Emotionen mit einer bestimmten Erfahrung (vgl. S. 183-189).

Menschen kommen mit dem primären Ziel auf die Welt zu überleben. Um dies zu erreichen, müssen sie mögliche Gefahren erkennen und diese gezielt vermeiden. Er meidet unangenehme Empfindungen und strebt nach möglichst viel Wohlbefinden. Um sich zu schützen, muss auf äussere Reize gezielt reagiert werden können. Um zu wissen, was gut und was schlecht ist, braucht es Emotionen. Alle gemachten Erfahrungen werden entweder mit einem positiven oder einem negativen Gefühl gekoppelt. Tritt später eine ähnliche Situation auf, so werden automatisch die gespeicherten Empfindungen abgerufen. Der Körper sendet dann entweder ein Stopp - oder ein Go-Signal (vgl. ebd., S.245-246). Bei einer Entscheidung oder auch in einer gefährlichen Situation rufen wir unbewusst die bisher gemachten Erfahrungen und die damit verbundenen Emotionen hervor. Die gespeicherten Gefühle ermöglichen es in schwierigen Situationen instinktiv und automatisch richtig zu handeln.

Emotionale Konditionierung:

Roth (2009) beschreibt diesen Prozess als „emotionale Konditionierung“. Die Konsequenzen der Handlungen werden als positiv, negativ oder neutral im Gehirn mit dem betreffenden Ereignis gekoppelt und abgespeichert. Dieser Prozess beginnt bereits bei der Geburt. Die Bewertung erfolgt bei jedem Menschen unterschiedlich. Jeder einzelne empfindet anders und erstellt somit ein individuelles Erfahrungsgedächtnis. Die emotionale Konditionierung erfolgt nicht aufgrund einer einmaligen Erfahrung. Eine Konsequenz muss wiederholt auftreten, bis sie stabil im Gedächtnis abgespeichert, automatisiert und unbewusst abgerufen werden kann.

Je stärker die Empfindung ist, desto schneller wird sie eingeprägt und desto schwieriger wird es, die Kopplung rückgängig zu machen (vgl. S. 142-144).

3.1.2.2 Somatische Marker

Damit diese emotionale Konditionierung einen Nutzen hat, muss sie zuerst bewusst werden. Dies geschieht, nach Damasio (2001), durch den Körper. Befinden wir uns in einer Entscheidungssituation, so reagiert das Unterbewusstsein, bevor der Verstand zu denken beginnt. Er sucht im Erfahrungsgedächtnis nach ähnlich abgespeicherten Ereignissen. Die daran gekoppelten Gefühle werden unmittelbar ausgelöst. Somit kann es sein, dass sich innerhalb von Sekunden der Herzschlag erhöht, oder ein unangenehmes Gefühl im Bauch entsteht. Diese Empfindung nennt der Autor „somatischer Marker“. Es wird eine Erinnerung in Form von Gefühlen im Körper markiert und auf diese Weise bewusst gemacht. Somit entsteht die Möglichkeit auf das Unterbewusstsein zu reagieren und angepasst zu handeln (vgl. S. 237-238).

3.2 Selbstbild/Selbstkonzept

3.2.1 Begriffserklärung

Woolfolk (2014) definiert das Selbstkonzept folgendermassen:

„Selbstkonzept ist ein globaleres Konstrukt, das viele verschiedene Selbstwahrnehmungen umfasst, darunter auch die Selbstwirksamkeit. Selbstkonzept entwickelt sich als Ergebnis der externen und internen Vergleiche, indem andere Personen oder andere Aspekte des Selbst als Bezugsrahmen gesetzt werden.“

(Woolfolk, 2014, S. 362)

Selbstkonzept ist also nichts anderes, als die Wahrnehmung über uns selbst. Wird auf die Theorie Hüthers (2004) zurückgegriffen, so könnte Selbstwahrnehmung auch als inneres Selbstbild bezeichnet werden (vgl. Kapitel 3.1.1.3).

Dweck (2017) baut auf diesem Verständnis von Selbstwahrnehmung auf und unterscheidet dabei zwischen zwei inneren Selbstbildern: dem statischen und dem dynamischen Selbstbild.

3.2.1.1 Statisches Selbstbild

Menschen mit einem statischen Selbstbild sind der Überzeugung, dass Intelligenz eine unveränderbare, angeborene Eigenschaft ist. Falls man nicht das Glück hatte, intelligent geboren worden zu sein, wird man dies in seinem Leben auch nie ändern können. Personen mit einem statischen Selbstbild bevorzugen einfache Aufgaben und meiden Herausforderungen. Anstrengungen werden als negativ beurteilt, denn wer sich anstrengen muss, der ist nicht intelligent. Betroffene verfügen gleichzeitig über das ständige Bedürfnis sich zu beweisen. Sie streben nach Erfolg und Anerkennung. Erfolg zeigt ihnen ihre überlegenen Fähigkeiten. Da sie sich selbst nur als positiv wahrnehmen, wenn sie Erfolg haben, müssen sie Misserfolge strikt vermeiden (vgl. Dweck, 2017, S. 14-45).

3.2.1.2 Dynamisches Selbstbild

„Die Leidenschaft, Grenzen zu überwinden, auch dann noch, wenn nicht alles nach Plan läuft, ist das Zeichen eines dynamischen Selbstbildes.“ (Dweck, 2017, S. 18)

Mit einem dynamischen Selbstbild glaubt man, dass die Intelligenz durch Anstrengungen verändert werden kann. Es liegt also nicht an den Genen, wie intelligent jemand ist sondern an den Anstrengungen. Menschen, die diese Überzeugung haben, lieben Herausforderungen. Es geht ihnen nicht um Erfolg, sondern ums Lernen an sich und die persönliche Weiterentwicklung. Doch genau mit dieser Einstellung schaffen sie es oft an die Spitze (vgl. ebd., S.14-65).

Es muss angefügt werden, dass niemand ausschliesslich ein statisches oder ein dynamisches Selbstbild aufweist. Eines der beiden Bilder ist jedoch in jedem Individuum stärker vertreten. Nach welchem Selbstbild gehandelt wird hängt auch von der aktuellen Situation ab.

3.2.2 Auswirkungen der beiden Selbstbilder

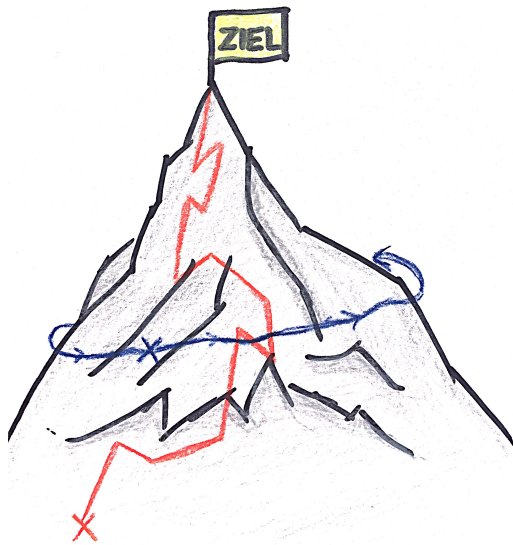


Abbildung 2: Veranschaulichung Selbstbilder
(Zeichnung: Cindy Loher, Oktober 2017)

Um die Auswirkungen der beiden Selbstbilder zu veranschaulichen, stellt man sich am besten eine Bergwanderung vor. Hier auf dem Bild stellt die rote Route den Weg eines Wanderers mit dynamischem Selbstbild dar und die blaue diejenige eines Wanderers mit statischem Selbstbild. Wie zu erkennen ist, startet der blaue Wanderer in diesem fiktiven Beispiel höher. Er wurde mit mehr Fähigkeiten geboren, als der rote Wanderer.

Beide machen sich zur gleichen Zeit auf den Weg. Der blaue Wanderer wählt die Route um den Berg herum. Diese stellt keine allzu grosse Herausforderung dar und die Chance ohne grössere Probleme das Ziel zu erreichen ist gross. Der vorgegebene Pfad führt ihn mehr oder weniger bei gleichbleibender Steigung einmal um den Berg herum. Der blaue Wanderer erreicht ohne Probleme das Ziel. Er ist stolz auf seine Leistung. Immerhin hat er den ganzen Berg gesehen. Auf seiner Rundreise genoss er die Aussicht von allen Seiten. Was will man noch mehr? Er ist stolz darauf vor dem roten Wanderer das Ziel erreicht zu haben und dabei auch noch so viel gesehen zu haben. Dass sein Weg allerdings an gleicher Stelle endet, wie er gestartet hat, stört ihn nicht. Es ist ja nicht so, dass er den Gipfel nicht hätte erklimmen können. Er wollte einfach nicht.

Der rote Wanderer wählt die steile Route, welche zum Gipfel führt. Er ist gespannt auf den Weg und freut sich über die Herausforderung. Bereits nach wenigen Höhenmetern führt sein Weg nicht mehr weiter. Der Wanderer muss umdrehen und nochmals ein Stück zurück laufen. Schon bald findet er einen neuen Weg und führt seine Route fort. Nach mehreren Höhen und Tiefen erreicht der Wanderer völlig erschöpft, aber glücklich den Gipfel des Berges. Er hat sein Ziel erreicht. Er setzt sich hin und geniesst die wunderschöne Aussicht.

Am Ende des Tages war es allerdings nicht die schöne Aussicht, die ihm die grösste Freude bereitet hatte, sondern der abwechslungsreiche und herausfordernde Weg nach oben. Wie man so schön sagt: „Der Weg ist das Ziel.“

Die beiden dargestellten Wanderrouen stehen symbolisch für das Leben. Wie bereits im Kapitel 3.2.1 beschrieben, gehen Menschen mit einem statischen Selbstbild Niederlagen und Schwierigkeiten aus dem Weg. Sie vergleichen sich ständig mit anderen, und für sie zählt hauptsächlich der Erfolg. Niederlagen werden als Angriff auf die Persönlichkeit nicht als Resultat ihres Fehlverhaltens verstanden. Nur wer Leistung erbringt, ist wertvoll. In der Schule lernen sie die Inhalte nicht aus Interesse, sondern um eine gute Note zu erzielen. Indem sie Herausforderungen aus Angst vor Fehlern meiden, bleiben sie stehen. Sie entwickeln sich nicht weiter. Solange sie ihr Talent als angeboren betrachten, werden sie sich nie verbessern und auch nie über ihre angeborenen Fähigkeiten hinauskommen.

Personen mit dynamischem Selbstbild betrachten ihr Leben als Weg. Es geht ihnen nicht um den Erfolg sondern um die Herausforderung. Sie sind interessiert und lernen aus Neugierde und Überzeugung. Sie sind mutig und haben keine Angst Fehler zu machen. Auch wenn ihr Weg manchmal in eine Sackgasse führt, geben sie nicht auf, sondern strengen sich an und suchen einen neuen Pfad. Es spielt dabei keine Rolle, was andere tun. Ziel ist es sich weiter zu entwickeln.

3.2.3 Einflüsse auf das Selbstbild

Dweck (2017) stellte sich die Frage, wann die Menschen beginnen, Angst vor Fehlern zu haben. Wann entwickeln sich die Selbstbilder? Sie kam zu dem Schluss, dass dies bereits in der frühen Kindheit der Fall ist. Babys lernen täglich eine Unmenge von Dingen. Irgendwann beginnen sie von alleine zu laufen. Wenn sie stürzen, stehen sie auf und machen weiter. Niemand kann sie davon abhalten. Doch sobald die Kinder urteilsfähig werden, sobald sie beginnen, sich und andere zu beurteilen, entwickeln sie ein Selbstbild. Angst vor Fehlern konnte beispielsweise bereits bei vierjährigen Kindern nachgewiesen werden (vgl. S. 27-28). Doch warum endet diese Unbeschwertheit? Wer oder was bestimmt, nach welchen Selbstbildern wir leben?

3.2.3.1 Reziproker Determinismus nach Bandura

Bandura, Anhänger der sozialen Lerntheorie, stellt mit dem reziproken Determinismus die Wechselwirkung der folgenden drei Faktoren dar:

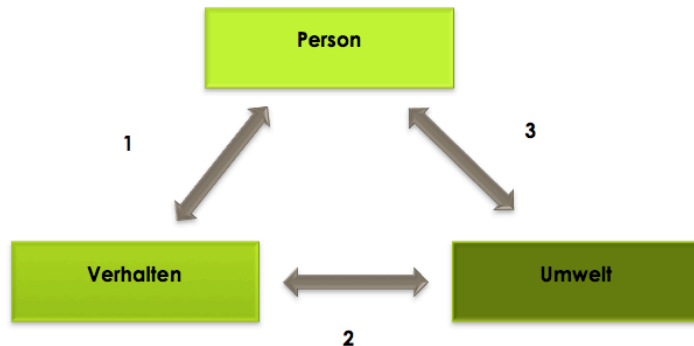


Abbildung 3: Reziproker Determinismus (Bandura, 1999, zit. nach Richard, Gerrig, Philip & Zimbardo, 2008, S.13)

Um die Persönlichkeit und deren Entwicklung zu verstehen, reicht es nicht diese genau zu beobachten. Das Verhalten sowie die Umwelteinflüsse spielen bei der Persönlichkeitsentwicklung eine entscheidende Rolle und müssen bei der Analyse mitberücksichtigt werden.

1. Das **Verhalten** wird ständig von der **Persönlichkeit** reflektiert und bewertet. Erfahrungen werden in Verbindung mit den empfundenen Gefühlen abgespeichert und können bei ähnlichen Situationen unbewusst abgerufen werden (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Die gesammelten Erfahrungen haben somit einen unmittelbaren Einfluss auf das Verhalten. Genauso wie das Verhalten das Erfahrungsgedächtnis und somit die Persönlichkeit prägt.
2. Das **Verhalten** hat einen unmittelbaren Einfluss auf die **Umwelt** und umgekehrt. Individuen reagieren auf andere Menschen und Umwelteinflüsse und passen ihr Verhalten dementsprechend an. Es wird ständig mit dem Umfeld interagiert.
3. Genauso verhält sich die **Persönlichkeit**. Das **Umfeld** bestimmt, welche Erfahrungen im Leben gemacht werden. Je nachdem, welchen Menschen oder Orten wir begegnen, werden andere Erfahrungen abgespeichert. Diese Erfahrungen prägen die Persönlichkeit. Umgekehrt haben alle einen enormen Einfluss auf die Menschen, die sie umgeben.

Unsere Persönlichkeit, unser Verhalten und unsere Umwelt stehen also in einer ständigen Wechselwirkung zueinander. Wird die Frage gestellt, warum jemand so ist, wie er ist, oder wenn das eigene Verhalten geändert werden soll, dann müssen alle drei Aspekte mitberücksichtigt werden (vgl. Bandura, 1986, 1999, zit. nach Richard, Gerrig, Philip & Zimbardo, 2008, S. 13).

Folgendes Beispiel soll das Zusammenspiel aller drei Komponenten veranschaulichen: Menschen mit einem statischen Selbstbild haben womöglich früher die Erfahrung gemacht, sie seien schlau, wenn sie gute Noten schreiben und dumm, wenn sie schlechte Noten erzielen. Diese Einstellung wurde ihnen womöglich von den Eltern oder anderen Bezugspersonen aus ihrem **Umfeld** unbeabsichtigt durch das Loben der Leistung anstelle der Anstrengungen übermittelt. Sie fühlen sich schlecht, wenn sie eine negative Note erhalten. Diese emotionale Bewertung wird in diesem Beispiel an die schlechte Note gekoppelt. Das Gefühl wird immer auftreten, wenn sie in eine Situation kommen, in der sie mit Noten bewertet werden. Wie im Kapitel 3.1.2.1 beschrieben, werden negative Gefühle vermieden. Deswegen gehen wir diesen Situationen aus dem Weg und meiden Herausforderungen. Das **Verhalten** (meiden von Herausforderungen) wird also den Erfahrungen bzw. der **Persönlichkeit** angepasst, die von der **Umwelt** (falsches Lob der Bezugspersonen) mitgeformt wird.

Das Selbstbild, das wir in uns tragen, entsteht im Verlauf des Lebens durch gemachte Erfahrungen. Meist wird es in frühester Kindheit vermittelt. Je öfter dieses Bild abgerufen wird, desto stärker verankert es sich im Gedächtnis und desto schwieriger wird es das Selbstbild zu ändern. Eine entscheidende Rolle spielt dabei das Feedback, das wir von aussen bekommen oder uns selbst geben.

3.2.3.2 Feedback

Hattie hat sich mehrere Jahre mit den Einflüssen auf die Leistung auseinandergesetzt. Er kam zum Schluss, dass Feedback zu den stärksten Einflüssen gehört. Dabei unterscheidet er vier verschiedene Feedback-Formen:

1. Aufgaben/produktbezogenes Feedback
2. Prozessbezogenes Feedback
3. Feedback auf der Ebene der Selbstregulierung
4. Auf das Selbst bezogenes Feedback

Das Feedback soll immer auf oder knapp über dem Niveau der Lernenden gegeben werden. Dies fördert die Betroffenen am stärksten. Die ersten drei Varianten sind sehr effektiv. Das Feedback, das auf die Persönlichkeit der Lernenden zielt, meist in Form von Lob, wirkt kontraproduktiv. Es bezieht sich nicht auf die drei grundlegenden Fragen, die beim Feedbackgeben gestellt werden sollten. Diese Fragen lauten: „*Wohin gehe ich?*“, „*Wie komme ich voran?*“, „*Wohin geht es danach?*“ (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2014, S. 206-210).

Dwecks (2017) Forschungserkenntnisse gehen in dieselbe Richtung. Sie hat an Jugendlichen getestet, wie sich Lob auf deren Leistung auswirkt. Anhand von Fragen eines IQ-Tests prüfte sie das Wissen der Jugendlichen. Anschliessend gab sie der Hälfte der Testpersonen folgende Rückmeldung: „*Du hast richtig gut abgeschnitten. Du scheinst Talent für solche Tests zu haben.*“ Es wurde also das Talent gelobt. Bei der anderen Hälfte sah das Feedback folgendermassen aus: „*Du hast richtig gut abgeschnitten. Du musst hart gearbeitet haben.*“ Bei diesen Jugendlichen bezog sich das Lob nicht auf das Resultat, sondern auf die Anstrengungen und das Durchhaltevermögen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Bei der darauffolgenden Frage, ob sie eine weitere Herausforderung angehen wollten, lehnte die erste Gruppe dankend ab. Sie wollten nicht, dass ihr Talent in Frage gestellt wurde. Die zweite Gruppe war sofort bereit. Trotzdem erhielten beide Gruppen einen weiteren Test. Dieser war jedoch viel schwieriger. Alle Jugendlichen schnitten, im Vergleich zum ersten Test, schlechter ab. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die für ihr Talent gelobt wurden, waren der Meinung, dies sei ein Irrtum.

Diejenigen der zweiten Gruppe, welche für die Anstrengungen gelobt wurden, waren der Meinung, sie müssten sich mehr anstrengen. Sie waren sogar motiviert weiter zu lernen, damit sie sich verbessern könnten. In einer dritten Runde bekamen sie erneut einfache Aufgaben. Die „talentierter“ Gruppe erreichte keine guten Resultate mehr. Sie hatten ihr Selbstvertrauen verloren und schnitten schlechter ab als beim ersten Mal. Die zweite Gruppe erzielte bessere Resultate als im ersten Durchgang. Sie hatten die schweren Aufgaben als Chance gesehen und daraus gelernt (vgl. S. 89-91).

Wir leben in einer Leistungsgesellschaft. Von klein auf lernen wir, wie wichtig Erfolg ist. Die Kinder werden oft gelobt. Wird allerdings die Leistung und somit das Ergebnis gelobt, so besteht die Gefahr, dass das Kind ein statisches Selbstbild entwickelt. Die Umwelt beeinflusst durch die Art der Rückmeldungen das innere Bild, das die Kinder von sich selbst haben. Dies hat einen massiven Einfluss auf deren Leben. Je öfter das Talent gelobt wird, desto stärker wird dieses Bild im Kopf abgespeichert. Die Kinder machen ständig die Erfahrung, dass die Leistung zählt, und dass sie nur etwas wert sind, wenn sie Erfolg haben.

Umgekehrt kann richtig eingesetztes Lob, das sich auf den Lernprozess oder die Selbstregulierung und somit das Durchhaltevermögen bezieht, ein dynamisches Selbstbild erzeugen. Die Kinder lernen, dass sie mit dem richtigen Einsatz alles erreichen können, was sie wollen. Nicht ihre Persönlichkeit ist schuld am Versagen, sondern ihr Verhalten.

Vielen Erwachsenen ist nicht bewusst, welchen Einfluss ihre Worte auf die Einstellungen der Kinder haben. *„Jedes Wort, jede Handlung vermittelt immer auch eine unterschwellige Botschaft. [...] Kinder haben bemerkenswert sensible Antennen für diese unterschwelligen Botschaften und sie nehmen sie sehr ernst.“* (Dweck, 2017, S. 205)

3.2.4 Motivation

Götz (2017) definiert den Begriff wie folgt: „*Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.*“ (Götz, 2017, S.81)

Sie ist somit eine uns antreibende Kraft. Die Motivation hängt stark von der betroffenen Person und deren Gedanken ab. Eine ebenso entscheidende Rolle spielt die aktuelle Situation sowie der soziale Aspekt, wie zum Beispiel Vergleichsmöglichkeiten mit Mitmenschen (vgl. ebd., S. 81-82).

3.2.4.1 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Götz (2017) beschreibt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1985, 1993) als ein wichtiger Einflussfaktor der Motivation. In dieser Theorie werden zwei grundlegende Arten der Motivation unterschieden. Zum einen die intrinsische Motivation, bei der Personen Handlungen um ihrer Selbstwillen ausführen. Zum anderen die extrinsische Motivation: Hier liegt der Fokus ausserhalb der Person. Es geht um den Nutzen und die Folgen der Handlung. So lernen viele Kinder in der Schule, weil sie gute Noten brauchen für eine gute zukünftige Arbeitsstelle.

Deci und Ryan unterscheiden zudem zwei Arten der extrinsischen Motivation: Die selbstbestimmt-extrinsische Motivation und die fremdbestimmt-extrinsische Motivation. Ist die Motivation selbstbestimmt, so tun wir etwas, weil wir einen Nutzen daraus ziehen. Werden wir allerdings fremdbestimmt, so lernen wir beispielsweise, um eine Strafe zu vermeiden.

In empirischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass sowohl intrinsische Motivation, als auch selbstbestimmt-extrinsische Motivation einen positiven Einfluss auf unser Lernen haben. Negative Folgen konnten hingegen bei der fremdbestimmten-extrinsischen Motivation festgestellt werden (vgl. Deci und Ryan, 1985, 1993, zit. nach Götz, 2017, S.89).

Diese Theorie kann sehr gut mit den beiden Selbstbildern in Verbindung gebracht werden. Menschen mit einem dynamischen Selbstbild sind häufig intrinsisch motiviert. Sie tun etwas aus Überzeugung und Freude. Solche, die ein statisches Selbstbild haben, sind eher extrinsisch motiviert. Ihnen geht es um das Ergebnis, um die Leistung. Ihr Ziel ist es, sich vor anderen Menschen zu beweisen. Sie handeln also fremdbestimmt-extrinsisch motiviert. Dies führt, wie Deci und Ryan (1985, 1993) nachgewiesen haben, langfristig zu keinen guten Leistungen.

3.2.4.2 Erfolgserwartung

„Die Erfolgserwartung [...] bezeichnet die subjektive Einschätzung von Personen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit Erfolg bei der Bearbeitung einer Aufgabe eintritt.“ (Götz, 2017, S. 91)

Ist die Erwartung gross eine Aufgabe erfolgreich zu meistern, so wird diese motivierter angegangen als eine mit niedrigen Erfolgschancen. Heckhausen und Rheinberg (1980) unterschieden drei Erwartungstypen:

Tabelle 1: Drei bedeutsame Erwartungstypen im erweiterten Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980)(Götz, 2017, S. 92)

Erwartungstyp	Definition	Beispiele
Handlungs -Ergebnis-Erwartung	Angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der das Ergebnis durch eigenes Handeln herbeigeführt werden kann.	„Ich bin in der Lage, die Textinterpretationen der letzten Deutschstunden so durchzuarbeiten, dass ich verstehe, wie man an solche Aufgabenstellungen herangeht. Dadurch werde ich in der anstehenden Deutsch-Klassenarbeit eine gute Note erhalten.“
Situations -Ergebnis-Erwartung	Angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der das Ergebnis ohne eigenes Zutun durch die Situation festgelegt ist.	„Wenn ich mich nicht für die anstehende Deutsch-Klassenarbeit vorbereite, werde ich trotzdem eine gute Note erhalten, weil mich die Lehrerin mag.“
Ergebnis -Erfolgs-Erwartung	Angenommene Wahrscheinlichkeit, mit der das Ergebnis zu den erwünschten Folgen führt.	„Wenn ich in der Deutsch-Klassenarbeit eine gute Note habe, laden mich meine Eltern ins Kino ein.“

Ob eine Handlung tatsächlich ausgeführt wird, hängt stark mit der Überzeugung zusammen, dass die Handlung zum gewünschten Erfolg führt. Wir bewerten unsere Erfahrungen mit dem Ziel so viel Wohlbefinden wie möglich zu erlangen (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Bevor eine Handlung ausgeführt wird, werden zuerst die Konsequenzen abgewogen. Im Erfahrungsgedächtnis werden Folgen gesucht, die bei ähnlichen Situationen bereits eingetreten sind. Haben wir beispielsweise bei der letzten Prüfung den Lerninhalt verstanden und dann eine gute Note erzielt, so sendet unser Körper ein positives Gefühl aus. Wir haben also eine positive Ergebniserwartung und sind deswegen motiviert für diese Prüfung zu lernen (vgl. Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Bekamen wir letztes Mal eine gute Note, weil uns die Lehrerin mag, so werden wir für diese Prüfung nicht lernen (vgl. Situations-Ergebniserwartung). Die Erfolgserwartung hängt somit stark mit den gemachten Erfahrungen zusammen. Die Motivation, eine Handlung auszuführen, wird über die somatischen Marker vermittelt (vgl. Kapitel 3.1.2.2).

Personen mit statischem Selbstbild haben oft eine Situations-Ergebnis-Erwartung. Sie glauben entweder, dass sie auch ohne Anstrengungen gut sind, oder sie sind der Überzeugung, dass sie sowieso keine Chance haben, weil sie zu dumm sind. Beide Varianten wirken sich demotivierend auf das Lernen aus. Das Selbstbild hat somit einen erheblichen Einfluss auf die Motivation und das Verhalten.

3.2.4.3 Fähigkeitsselbstkonzept

Nach Götz (2017) beschreibt das Fähigkeitsselbstkonzept die Vorstellung der eigenen Fähigkeiten. Dieses innere Bild entspricht meist nicht der Realität. Wie bereits im Kapitel 3.1.1.3 beschrieben, handelt es sich um subjektive Wahrnehmungen. Obwohl die Vorstellung von den eigenen Fähigkeiten nicht immer der Wahrheit entspricht, hat sie einen erheblichen Einfluss auf die Motivation. Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept ist, desto höher fällt die Motivation aus (vgl. S. 106).

Auch die Erfolgserwartung hängt stark mit dem Fähigkeitsselbstkonzept zusammen. Haben wir bis jetzt immer gute Noten im Deutsch geschrieben, so erlangen wir durch diese Erfahrung, in diesem spezifischen Fach, ein besseres Fähigkeitsselbstkonzept. Wir sind überzeugt davon, dass wir in diesem Fach Erfolge erzielen werden, was wiederum motiviert.

Nicht nur der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, sondern auch die Veränderbarkeit spielt eine grosse Rolle für die Motivation. Mit einem statischen Selbstbild glauben wir an stabile, unveränderbare Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Werden wir ohne Begabungen geboren, können wir nichts daran ändern. Mit dieser Überzeugung fehlt die Motivation. Personen mit einem dynamischen Selbstbild hingegen glauben an die Entwicklung der eignen Fähigkeiten und sind somit motivierter Herausforderungen anzupacken.

3.2.4.4 Ursachenerklärung

Bei Erfolg oder Misserfolg wird nach Ursachen gesucht. Diese werden in unserem Erfahrungsgedächtnis abgespeichert und können bei ähnlichen Situationen wieder abgerufen werden (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Dieses Analysieren der Konsequenzen beschreibt Götz (2017, S. 110) als Ursachenerklärung. Die wahrgenommenen Gründe sind verzerrt. Sie hängen stark von der betroffenen Person und deren Interpretation ab. Die Ursachenerklärung hat einen grossen Einfluss auf die Motivation und das Selbstbild einer Person. Weiner (1968) unterscheidet bei der Klassifikation von Ursachen die folgenden Faktoren:

Tabelle 2: Achtfelderschema nach Weiner (1968): Klassifikation von Erfolgs- und Misserfolgsursachen nach den drei Attributionsdimensionen „Lokation“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ (Götz, 2017, S. 113)

	Internal		External	
	Kontrollierbar	Unkontrollierbar	Kontrollierbar	Unkontrollierbar
stabil	Überdauernde Arbeitshaltung	Fähigkeit	Beliebtheit bei der Lehrkraft	Schwierigkeit (des Fachs)
variabel	Aktuelle Anstrengung	Stimmung, Müdigkeit	Hilfe, Anderer	Zufall

Ebenfalls beschreibt der Autor die Stabilität als wesentlichen Faktor für die Erfolgserwartung. Je stabiler dieser ist, desto sicherer ist ein wiederholtes Eintreten der Situation. Ebenfalls einen grossen Einfluss auf die Erfolgserwartung hat die Kontrollierbarkeit. Können wir selbst etwas beisteuern, so ist die Erfolgserwartung höher. Somit hat die Ursachenerklärung einen unmittelbaren Einfluss auf die Erfolgserwartung und die Motivation (vgl. Weiner, 1986, zit. nach Götz, 2017, S. 113).

Die Tabelle zeigt auf, wie vielseitig die Ursachenzuschreibungen sein können. Jede Person interpretiert die Attributionen anders, je nachdem, welches Selbstbild oder welche Erfahrungen sie in ihrem Leben bereits gemacht hat. Menschen mit statischem Selbstbild schreiben Misserfolg oft mangelnden Fähigkeiten zu. Dies hat einen demotivierenden Effekt. Personen mit einem dynamischen Selbstbild führen Misserfolg auf mangelnde Anstrengung zurück, was sehr motivierend wirken kann. Die Ursachenerklärungen haben wiederum einen Einfluss auf das Selbstbild und auf die Erfahrungen.

Denn sie werden emotional konditioniert und abgespeichert. Somit besteht zwischen dem Selbstbild und der Motivation eine ständige Wechselwirkung. Hat man erst einmal ein stabiles Selbstbild entwickelt, so wird man auch die Ursachenzuschreibungen anpassen, was wiederum einen Einfluss auf die Erfolgserwartung und somit auf die Motivation hat. Es entsteht ein Teufelskreis.

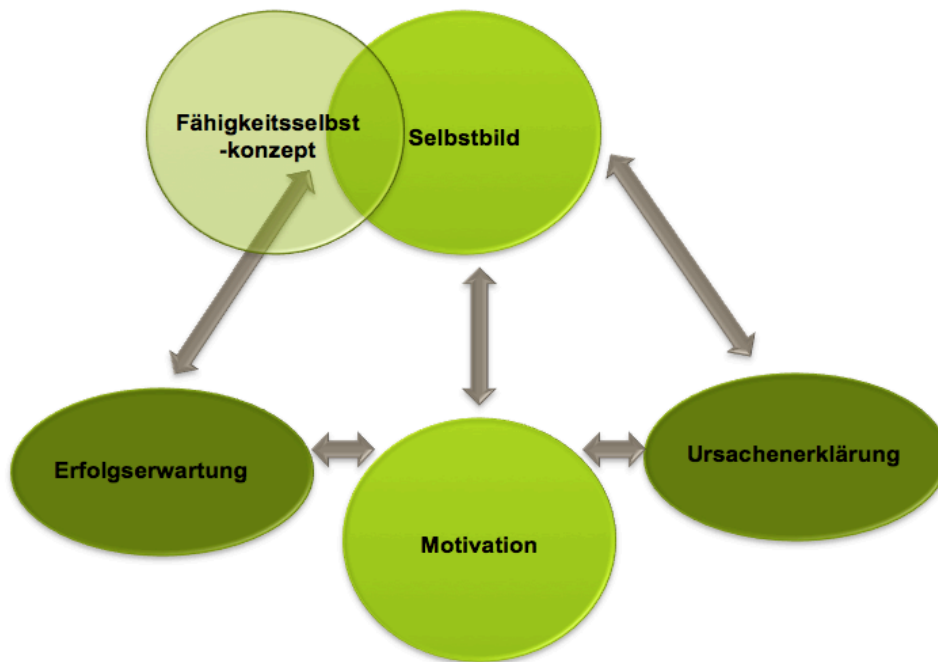


Abbildung 4: Wechselwirkung zwischen dem Selbstbild und der Motivation (Grafik, Cindy Loher, Oktober 2017)

3.3 Priming

Der Priming-Effekt ist für die psychologische Forschung sehr wichtig. Er beweist den immensen Einfluss des Unterbewusstseins auf unsere Werte und Handlungen. In zahlreichen Priming-Studien konnte nachgewiesen werden, wie das Bewusstsein und das Unterbewusstsein agieren und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Payne & Brown-Iannuzzi, 2016, S.1269). In den folgenden Unterkapiteln wird der Priming-Effekt erklärt, bekannte Studien analysiert, das alltägliche Vorkommen aufgezeigt sowie die aktuelle Kritik, unter der die Priming-Studien momentan stehen, betrachtet.

3.3.1 Priming Definitionen

Nach Seidel und Krapp (2014) beschreibt der Begriff „*Priming*“ die verkürzte Reaktionszeit auf einen Reiz durch die Assoziation mit einem vorangehenden Reiz. Als Beispiel beschreiben die beiden Autoren, dass das Wort Kaffee eine schnellere Reaktion auslöst, wenn es nach dem Wort Kanne gelesen wird, als wenn zuvor das Wort Stern dargeboten wird. Die Begriffe Kanne und Kaffee müssen demzufolge in irgendeiner Form miteinander verbunden sein (vgl. S. 186).

Alle neuen Reize werden mit bereits bestehenden verknüpft (vgl. Kapitel 3.1). Wir suchen also in unserem Netzwerk nach ähnlichen „*Bildern*“ und verknüpfen die neuen Wahrnehmungen mit den bereits vorhandenen. Dadurch entsteht ein Raster. Seidel und Krapp nennen diesen Raster „semantisches Netzwerk“. Zusammengehörende Inhalte werden miteinander verknüpft. Diese Verbindungen nennen sie Knoten (vgl. ebd., S. 186). Folgende Abbildung veranschaulicht ein mögliches semantisches Netzwerk:

Dieses sensorische Netzwerk ist sehr individuell. Wie und ob ein neuer Reiz eingeordnet wird, hängt stark mit dem Vorwissen zusammen. Je nachdem welches Wissen bereits vorhanden ist, wird der Reiz anders verknüpft (vgl. Seidel & Krapp, 2014, S. 185). Doch nicht nur die Verknüpfung wird individuell erstellt sondern auch die Wahrnehmung. Im sensorischen Register werden die Reize bereits interpretiert, und nur die bedeutungsvollen Informationen werden weitergeleitet (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Bei jeder Person werden also andere Informationen an unterschiedlichen Knotenpunkten verknüpft.

Kahneman (2012) geht bei seiner Beschreibung des semantischen Netzwerkes weiter. Er beschreibt das Erinnern verknoteter Elemente als „assoziative Aktivierung“. Dabei werden allerdings nicht bloss Begriffe aneinander gekoppelt sondern auch Erfahrungen, die wiederum mit Gefühlen verbunden sind, die sich durch Mimik oder andere Körpersignale ausdrücken (vgl. S. 70-72). Die Abbildung 5 könnte nach Kahneman mit „Erfahrungen“, „Gefühlen“ und „Körperreaktionen“ ergänzt werden.

„Einen solchen Vorgang nennt man englisch „priming“, was hier so viel bedeuten soll wie „Vorbereiten“ oder „Bahnen“, und zwar mithilfe eines Hinweisreizes.“ (Roth, 2003, S. 229)

Um zum vorherigen Beispiel zurückzukommen, bahnt der Begriff „Kanne“ den Pfad für das Wort „Kaffee“, was wiederum eine Erinnerung an den Duft von Kaffeebohnen auslöst. Diese Assoziation könnte die Lust auf Kaffee verstärken und den Besuch einer Kaffeestube zur Folge haben. Durch das blosses Wahrnehmen bzw. Bahnen des Wortes „Kanne“, kann diese Reaktion automatisch ausgelöst werden.

Für Roth (2003) handelt es sich beim Priming um eine entscheidende Technik, mit der die Funktionsweise des Unterbewusstseins untersucht und aufgezeigt werden kann. Durch die Aktivierung von Reizen, die wegen zu kurzer Darbietung nicht bewusst wahrgenommen werden können, werden diese bei einem zweiten Durchgang schneller wiedererkannt (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Dies beweist, dass das Unterbewusstsein sehr viele Reize wahrnimmt und verarbeitet, die nicht ins Bewusstsein gelangen (vgl. Roth, 2003, S. 229).

Der Autor schreibt ebenfalls, dass die Klassifikation von Informationen im Gedächtnis unbewusst abläuft. Wir wissen häufig nicht, warum wir etwas wissen. Dies liegt daran, dass Lernen unbewusst geschieht. Viele Prozesse werden durch Wiederholung automatisiert (vgl. ebd., S. 157).

Förster beschreibt den Priming-Prozess wie folgt: „*Priming bezeichnet im Allgemeinen die Erleichterung einer Reaktion auf einen Zielreiz (Target) aufgrund der vorherigen Darbietung eines Bahnungsreizes (Prime).*“ (Förster, 2017, S. 13)



Abbildung 6: Priming-Prozess (Förster, 2017, S. 13; ergänzte Form)

Mögliche Bahnungsreize können zum Beispiel ein Geruch, ein Geschmack, ein Geräusch, eine Form, eine Farbe, ein Bild, ein Wort oder sonst ein bestimmtes Objekt sein. Je nachdem wie die Primes angewendet werden und wie sie wirken, bezeichnet man den Priming-Prozess anders. Förster unterscheidet vier Arten, die im nachfolgenden Kapitel thematisiert werden.

3.3.2 Priming-Arten

3.3.2.1 Semantisches Priming

Semantisches Priming beschreibt das oben erwähnte Phänomen, dass die Aktivierung eines Wortes die Reaktion auf andere Wörter derselben Kategorie erleichtert. Doch dieser Prozess hat nicht bloss Auswirkungen auf die Reaktionsgeschwindigkeit beim Erkennen von Wörtern, sondern auch auf unser Verhalten, Denken und Urteilen (vgl. Förster, 2017, S. 19).

Als Veranschaulichung beschreibt Förster das Experiment von Higgins Rholes & Jones (1977). In einem ersten Durchgang wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in zwei Gruppen eingeteilt wurden, aufgefordert, die Farbe der folgenden Wörter zu bestimmen:

1. Gruppe:

- selbstsicher
- abenteuerlustig
- unabhängig
- ausdauernd
- etc.

2. Gruppe:

- rücksichtslos
- abgehoben
- stur
- eingebildet
- etc.

Wird die Aufmerksamkeit auf den Inhalt der Wörter gerichtet anstatt auf die Farbe, so wird ersichtlich, dass die erste Gruppe auf die Kategorie „Mut“ geprimt wurde, während bei der zweiten Gruppe die Kategorie „Waghalsigkeit“ aktiviert wurde.

Im zweiten Durchgang wurden die Versuchspersonen aufgefordert, die folgende Beschreibung über Donald zu lesen und sich eine Meinung über ihn zu bilden. Folgender Text wurde wortwörtlich und unkorrigiert übernommen:

„Donald verbrachte viel Zeit mit dem, was er gerne Abenteuer nannte. Er hatte den Mount McKinley schon erklommen, und war die Colorado rapids mit dem Kajak gefahren, hatte schon bei einem Autocrash-Derby mitgemacht und hat ein Düsenbetriebenes Boot gefahren, ohne dass er viel über Boote wusste. Er hatte schon mehrere Male Tod und Verletzungen hingenommen. Nun war er auf der Suche nach einem neuen Aufreger. Er dachte über Fallschirmspringen nach, oder darüber, den Atlantik in einem Segelboot zu überqueren. Man konnte dabei wohl sagen, dass Donald sich über seiner Fähigkeiten bewusst war,...“ (Förster, 2017, S. 23)

Die erste Gruppe nahm daraufhin Donald als einen mutigen Mann wahr. Sie beschrieben ihn mit positiven Adjektiven, während die zweite Gruppe eher ein schlechtes Bild von Donald hatte und diesen als waghalsig bezeichnete.

Wurden im ersten Durchgang allerdings Wörter dargeboten, die keinen Zusammenhang mit der Beschreibung Donalds aufwiesen, so hatten diese auch keinen Einfluss auf das Urteil. Der dargebotene Prime muss also zum Target passen, damit er wirkt. Daraus lässt sich schliessen, dass Menschen ihre aktivierten Netze nutzen, um Urteile zu fällen. Dies geschieht meist völlig unbewusst (vgl. Förster, 2017, S. 22-25).

Solche Primes können nicht nur das Urteil über andere beeinflussen sondern auch unser Selbstbild. Förster, Libermann & Kuschel (2008) führten dazu ein Experiment durch, bei dem sie einer Gruppe das Bild von Michael Schumacher (einem ehemaligen Formel-1-Rennfahrer) zeigten und der zweiten Gruppe ein Foto von Bill Clinton (ehemaliger Präsident der USA) darboten. Anschliessend wurde ihnen die Frage gestellt, wie viele Kniebeugen und Liegestützen sie am Stück schaffen. Die erste Gruppe, die sich daraufhin mit Michael Schuhmacher verglichen, schätzten sich weniger sportlich ein und gaben eine kleinere Anzahl an als die zweite Gruppe, die Bill Clinton als Massstab nutzte. Hierzu muss angefügt werden, dass dieser Effekt nicht immer auftritt. Nur wenn man sich zu einer Person zugehörig fühlt, vergleicht man sich mit ihr. Dann trifft der sogenannte Assimilationseffekt ein. Ebenso kann ein Kontrasteffekt auftreten. Man könnte denken: *„Diese Person ist ein anderer Mensch und hat somit nichts mit mir zu tun.“* In diesem Fall beeinflusst der Prime die Reaktion nicht (vgl. Förster, 2017, S. 19-43).

3.3.2.2 Affektives Priming

Beim Affektiven Priming werden durch Primes Kategorien und die damit verknüpften Emotionen bzw. Affekte aktiviert. Dies löst eine entsprechende Haltung oder ein entsprechendes Verhalten aus (vgl. S. 69-70).

Gefühle werden an Erinnerungen gekoppelt (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Diese werden beim Gedanken an die gemachte Erfahrung automatisch abgerufen. Durch das Streben nach Wohlbefinden werden gefährliche oder negativ behaftete Situationen vermieden. Durch affektives Priming kann dieser Vorgang hervorgerufen und verdeutlicht werden.

Ein Beispiel für affektives Priming ist das sogenannte Embodiment. Kahneman beschreibt dazu das Experiment von Strack, Leonard und Stepper (1988). Bei diesem wurden College-Studentinnen und Studenten aufgefordert zu beurteilen, wie witzig die dargebotenen Cartoons sind. Gruppe eins hatte den Auftrag den Bleistift während dem Betrachten der Bilder waagrecht zwischen die Lippen zu legen, während die zweite Gruppe aufgefordert wurde den Bleistift mit der Spitze voraus im Mund einzuklemmen. Die erste Gruppe wurde durch das Halten des Stiftes „gezwungen“ zu lächeln, während die zweite Gruppe beim Einklemmen automatisch die Stirn runzelte. Die Cartoons wurden schlussendlich von der lächelnden Gruppe als lustiger empfunden (vgl. Strack, Leonard & Stepper, 1988, zit. nach Kahneman, 2012, S. 74). Durch die unterschiedlichen Lippenbewegungen wurden verschiedene Kategorien im Gehirn aktiviert. Die lächelnden Probandinnen und Probanden haben die Kategorie „Lachen“, zu der vermutlich auch Witze und positive Gefühle gehören, gebahnt. Bei der zweiten Gruppe wurde hingegen eine ernste Kategorie und somit eher negative Emotionen ausgelöst. Die empfundenen Gefühle waren schliesslich ausschlaggebend für die Beurteilung der Cartoons.

3.3.2.3 Prozedurales Priming

„Wenn zuvor eine bestimmte Prozedur durch den Prime aktiviert wurde, so wird anschliessend dieselbe Verarbeitungsart beim Target schneller durchgeführt, auch wenn der Prime in einem völlig anderen Kontext oder im Zusammenhang mit unterschiedlichen Themen präsentiert wurde.“ (Förster, 2017, S. 81)

Die Prime-Prozedur kann beispielsweise lauten: „*Suche Gemeinsamkeiten!*“ Findet daraufhin eine Begegnung mit einer Person statt, so wird automatisch auch nach Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und der Person gesucht, obwohl diese Situation nichts mit der Ursprungsaufgabe zu tun hat (vgl. Förster, 2017, S. 82).

Förster (2017) zeigt dies anhand des Experiments von Macrae & Lewis (2002) auf. Ein Teil der Versuchspersonen wurde aufgefordert auf Details zu achten, während die zweite Gruppe die Grobgestalt betrachten sollte. Ihnen wurde daraufhin eine Landkarte vom Bundesstaat Iowa gezeigt.

Anschliessend liess man sie die untypischsten Arten einer Kategorie, beispielsweise Vögel, notieren. Dabei fielen der Detail-Gruppe leichter kreative Exemplare ein, als der globalen Gruppe (vgl. S. 87-90).

3.3.2.4 Zielpriming

Beim Zielpriming aktivieren die Primes Ziele und Mittel, um diese zu erreichen. Förster (2017) beschreibt dazu das Experiment von Shah (2003). Dieser primte Studentinnen und Studenten mit „Mutter“, „Vater“ oder „Freunden“. Dies kann beispielsweise durch das Betrachten eines Fotos der betreffenden Person geschehen. Wurden die Studentinnen und Studenten mit Mutter oder Vater geprimt, so stieg die Leistung und die Motivation in den darauffolgenden Aufgaben bei denjenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, deren Eltern Leistungen erwarteten und bei jenen, die eine gute Beziehung zu den Eltern hatten (vgl. S. 96-99).

3.3.3 Priming-Studien

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Priming-Experimenten. In den folgenden Unterkapiteln werden einige bekannte Studien beschrieben.

3.3.3.1 Der Florida Effekt

Bargh, Chen und Burrows führten 1996 eine der bekanntesten Priming Studien durch: Der sogenannte Florida Effekt. Studentinnen und Studenten wurden aufgefordert, aus fünf Wörtern Vier-Wort-Sätze zu bilden. Bei einer Gruppe enthielten die Hälfte der ungeordneten Sätze Wörter, die in den USA mit dem Alter assoziiert werden, wie zum Beispiel: Glatze, Florida, Falte oder grau. Als sie die Aufgabe beendet hatten, wurden sie aufgefordert für eine weitere Aufgabe das Büro zu wechseln. Dafür mussten sie bis ans andere Ende des Flurs gehen. Dabei wurde die Zeit, die sie für den Wechsel benötigten, gemessen. Die Leute, welche Sätze mit den altersbezogenen Wörtern bearbeitet hatten, gingen den Flur langsamer entlang, als die Kontrollgruppe.

Die altersbezogenen Wörter müssen also das Netzwerk „Alter“ aktiviert haben. Der bloße Gedanke an das Alter löste bei den Versuchspersonen langsames Gehen aus. Ihr Verhalten passte sich ihren Gedanken an, ohne dass ihnen dies bewusst wurde (vgl. Bargh, Chen & Burrows, 1996, S. 230-244).

3.3.3.2 Das Zitrusduft-Experiment

Storch und Krause erwähnen das Experiment von Holland et al. (2005), bei dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Zitrusduft auf Sauberkeit geprimt wurden. In unserer Gesellschaft steht der Duft der Zitrone für Sauberkeit, da dieser auch in vielen Putzmitteln verwendet wird. Die Versuchspersonen wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Sie mussten zu Beginn einen Fragebogen über ihre Persönlichkeit ausfüllen. Die Versuchsgruppe befand sich dabei in einem Raum, der nach Zitrusduft roch. Sie konnten allerdings die Quelle des Duftes nicht wahrnehmen. Im Raum der Kontrollgruppe befand sich ein neutraler Duft. Anschliessend wechselten die Probandinnen und Probanden den Raum. Nun wurden sie aufgefordert, den Keks, der auf dem Tisch lag, zu essen. Dabei wurden sie gefilmt. Es konnte beobachtet werden, dass die auf Sauberkeit geprimte Gruppe dreimal so viele Krümel wegwischte, als die Kontrollgruppe (vgl. Holland et al., 2005, zit. nach Storch & Krause, 2014, S. 159-160).

3.3.3.3 Der Pfeil von Vorberg (2002)

Bei diesem Experiment wurde auf einem Bildschirm kurzzeitig ein Pfeil eingeblendet. Nach wenigen Sekunden wurde ein weiterer Reiz etwas länger dargeboten. Dabei überdeckte der zweite Reiz den ersten (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Bei der Befragung bestätigten die Versuchspersonen, sie hätten keinen ersten Reiz wahrgenommen. Bei der Aufforderung, die Richtung des nicht bewusst wahrgenommenen Reizes zu raten, gaben die Mehrheit die korrekte Richtung an. Dieses Experiment beweist, dass ihr Unterbewusstsein den ersten Reiz doch wahrgenommen hatte (vgl. Vorberg et al., 2002, zit. nach Roth, 2003, S. 230).

3.3.3.4 Das Trivial Pursuit-Experiment von Dijksterhuis & Knippenberg (1998)

60 Studentinnen und Studenten wurden in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe wurde aufgefordert sich einen Professor und die zweite Gruppe eine Sekretärin vorzustellen und diese auf einem schwarzen Blatt zu beschreiben. Die Kontrollgruppe wurde auf keinen der beiden Berufe geprimt. Nach dem Priming-Prozess wurden die Versuchspersonen aufgefordert ein Couvert zu öffnen. Darin befanden sich 42 Multiple-Choice Fragen aus dem Spiel „Trivial Pursuit“. Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Fragen beantworteten, wurde die Zeit gestoppt. Bei der Auswertung stellten die beiden Versuchsleiter fest, dass die Probandinnen und Probanden, die auf „*Professor*“ geprimt wurden, besser abschnitten als die anderen beiden Gruppen. Bei der „Sekretärin“-Gruppe wurde im Vergleich zur Kontrollgruppe kein signifikanter Unterschied festgestellt (vgl. Dijksterhuis & Knippenberg, 1998, S. 868-871).

3.3.3.5 Trink Coca-Cola!

Jäncke (2015) beschreibt das Kino-Experiment, das James Vicary 1957 durchführte. Vicary erfand das sogenannte Tachistoskop. Dies ist eine Maschine, die Wörter und Bilder nur ganz kurz, und somit unter der Wahrnehmungsschwelle, einblenden kann. Über mehrere Wochen zeigte er wiederholt, während eines Filmes, folgende Botschaft: „*Trink Coca-Cola!*“ An einer Pressekonferenz berichtete der Versuchsleiter, er hätte mit dieser Technik den Konsum von Coca-Cola um 18 Prozent gesteigert. Dasselbe führte er auch mit Popcorn durch. Der Versuch Vicarys wurde von mehreren Wissenschaftlern wiederholt, jedoch ohne Erfolg. Einige Jahre später musste Vicary zugeben, dass sein Experiment nicht hält, was es verspricht (vgl. Jäncke, 2015, S. 34-35).

Roth (2003) ist der Meinung, dass dieses Experiment sehr wohl funktionieren kann. Wenn die Zuschauerinnen und Zuschauer die Wahl zwischen Pepsi- und Coca-Cola haben, so bevorzugen sie, nachdem die Botschaft: „*Trink Coca-Cola*“ eingeblendet worden ist, Coca-Cola. Diese Technik kann allerdings keinen so komplexen Vorgang, wie; aufstehen, zur Kasse gehen, eine Cola auswählen und wieder zurückgehen, auslösen. Somit kann ein im Unterbewusstsein aufgenommener Reiz einen Wunsch oder ein Bedürfnis verstärken, allerdings nicht erzeugen (vgl. Roth, 2003, S. 234).

3.3.4 Kritik an Priming Studien

In den letzten Jahren kam Priming wieder vermehrt zur Sprache. Denn das Experiment von Vicary war nicht das einzige, das nicht reproduziert werden konnte. Stefanie Kara berichtet auf „Zeit.de“ von mehreren gescheiterten Replikationsstudien und möglichen Gründen dafür.

Einer der kritisierten Studien ist der Florida Effekt von Bargh (vgl. Kapitel 3.3.3.1). Stéphane Doyen aus Brüssel hat bei der Wiederholung des Experiments keinen signifikanten Effekt erkannt. Ähnlich ging es David Shanks, als er vergeblich versucht hat das „*Trivial Pursuit-Experiment*“ von Dijksterhuis und van Knippenberg (1998) zu wiederholen. Doch woran kann das liegen? Stefanie Kara zählt folgende mögliche Gründe auf:

1. Spektakuläre Studien ziehen mehr Aufmerksamkeit auf sich und verhelfen den Autoren dadurch zu höherem Ansehen und mehr Geld.
2. Wird eine Entdeckung erst einmal bekannt, so ist es sehr schwierig diese zu widerrufen. Replikationsstudien werden wenig Beachtung geschenkt, und sie werden meistens nicht einmal publiziert.
3. Viele Studien werden mit einer zu kleinen Stichprobe durchgeführt. Nach Shanks und Dijksterhuis müssten mindestens 50 Probandinnen und Probanden an einem Experiment teilnehmen.

Neben den drei genannten Gründen kommen in der Sozialpsychologie weitere Schwierigkeiten hinzu. Soziale Werte und Einstellungen sind stark abhängig von der Kultur und der Zeit. Das Gesellschaftsbild hat sich seit den 90er-Jahren verändert. Dies könnte ebenfalls ein Grund dafür sein, warum die Studien Barghs und Dijksterhuis nach all den Jahren nicht mehr replizierbar sind (vgl. www.zeit.de/2013/22/sozialpsychologische-studien).

3.3.5 Priming im Alltag

„Wir wissen heute, dass Priming-Effekte in jeden Bereich unseres Lebens hineinreichen.“ (Kahneman, 2012, S. 75)

Wie bereits die erwähnten Studien zeigen, kann Priming sehr vielseitig eingesetzt werden. Das Priming-Phänomen stellt die Autonomie unseres Verstandes, und somit unseres Selbst, in Frage. Wir werden tagtäglich durch unzählige Umwelteinflüsse geprimt. Dies geschieht allerdings völlig unbewusst. In den folgenden Abschnitten werden einige Beispiele dafür beschrieben.

3.3.5.1 Farben

Das Leben ist bunt. Wir sehen täglich eine Unmenge an Farben und erfreuen uns an diesen. Doch Farben sind nicht nur schön anzusehen, sie lösen auch Gefühle aus. Wir haben in unserem Leben bereits viele Erfahrungen mit Farben gemacht. Diese haben wir an ein Gefühl gekoppelt und in unserem Netzwerk abgespeichert. Treffen wir also auf eine bestimmte Farbe, so wird die entsprechende Erinnerung abgerufen, welche in uns die damit verbunden Gefühle auslösen (vgl. Kapitel 3.3.1). Anders ausgedrückt: Die Farben primen uns. Obwohl die Erfahrungen sehr individuell sind und auf jede Person anders wirken, können Farben die Mehrheit der Bevölkerung beeinflussen. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die Farb-Symbolik je nach Kulturkreis variiert. So steht beispielsweise die Farbe „weiss“ im europäischen Raum für Unschuld und Reinheit, im asiatischen hingegen für Trauer (vgl. Christ, 2008, S. 140-142). In den nachfolgenden Abschnitten werden einige häufig vorkommende Farben und deren Wirkung in unserem Kulturkreis vorgestellt. Dabei ist zu beachten, dass meines Erachtens darüber keine wissenschaftlichen Studien durchgeführt wurden.

Blau:

Blau ist eine sanfte Farbe, die eine beruhigende Wirkung hat und die Entspannung fördert. Sie löst Verspannungen und Nervosität. Gleichzeitig verlangsamt sie das Denken. Blau ist die Farbe der Geborgenheit, der Regeneration und der Melancholie (vgl. Vollmar, 2005, S. 61-62).

Kleidung:

Blaue Kleider wirken oft distanziert und kalt. Sie ist eher eine zurückhaltende Farbe, die den Träger nicht auffallen lässt. Diese Farbe wird gerne von unsicheren Personen getragen, weil blau Sicherheit vermittelt.

Raum:

Blaue Räume wirken grösser und kälter. Da blau die Entspannung fördert, eignet sich die Farbe fürs Schlafzimmer (vgl. ebd., S. 76-78). Ebenfalls sind wegen der entspannenden und beruhigenden Wirkung der Farbe, die zudem noch hilft Verspannungen zu lösen, viele Arztpraxen und Physiotherapie-Räume blau gestaltet.

Rot:

Rot ist die Farbe der Gegensätze. Zum einen steht sie für Liebe, Leidenschaft und Stärke, zum anderen symbolisiert rot die Aggression und den Krieg. Rot belebt und aktiviert den Körper, kann allerdings auch aggressives Verhalten auslösen. Die Farbe hilft Müdigkeit und Lustlosigkeit zu überwinden. Sie motiviert, spornt an und vermittelt ein gutes Selbstbewusstsein. Im Gegensatz zu blau wärmt rot (vgl. Vollmar, 2005, S. 108).

Gelb:

Gelb regt den Verstand an. Die Farbe unterstützt Ideenreichtum und Kreativität. Sie fördert die Konzentration und schafft Klarheit. Sie ist die Farbe des Optimismus. Gelb baut Ängste ab und wirkt, wie blau, entspannend (vgl. ebd., S. 34-35).

Raum:

Gelb fördert die Kommunikation und ist deswegen eine geeignete Farbe für das Esszimmer oder Wohnzimmer, in dem oft Gespräche geführt werden (vgl. ebd., S. 45).

Grün:

Grün ist die Farbe der Natur. Deswegen steht sie auch für das Leben und die Fruchtbarkeit. Grün wirkt ausgleichend und fördert die Harmonie. Es stärkt das Selbstwertgefühl, erdet und erzeugt eine Balance. Zudem drückt die Farbe Hoffnung aus. Vollmar beschreibt einen Vorfall in London. Auf der Blackfriar-Brücke stürzten sich immer wieder Selbstmörder in den Tod, bis die Stadtverwaltung die Brücke grün anstrich. Die Zahl der Selbstmörder ging danach rasant zurück (vgl. ebd., S. 163-166).

Raum:

Da die Farbe Grün beruhigend und gleichzeitig belebend wirkt, ist sie eine geeignete Farbe für Wohnräume, in denen man sich häufig aufhält. Grün entsteht durch das Mischen von blau und gelb. Es beruhigt, wie die Farbe Blau, und es belebt, wie die Farbe Gelb. Beides in einer abgeschwächten Form (vgl. ebd., S. 170).

Orange:

Orange wirkt ähnlich wie die Farbe Rot, indem sie Energie, Stärke und Selbstsicherheit ausstrahlt. Sie ist die Farbe der Begeisterung. Orange befreit von Blockaden und öffnet. Sie regt den Appetit an, weshalb diese Farbe oft in der Therapie mit Magersüchtigen eingesetzt wird (vgl. ebd., S. 159).

Es kann also festgehalten werden, dass sich sogar die Farbe eines Raumes auf unsere Gefühlslage auswirken kann und somit unser Verhalten mitbestimmt.

3.3.5.2 Priming im Marketing

Verpackungen:

Wir kaufen sehr viele Produkte aufgrund einer Entscheidung, die das Unterbewusstsein bestimmt. Produkte, die unserer Persönlichkeit, unseren Werten und Philosophie entsprechen, kaufen wir häufiger. Wenn uns die Verpackung eines Produktes und dessen Philosophie zusagt, neigen wir dazu auch ein teureres Produkt zu kaufen. Das Betrachten von Artikeln ruft automatisch Assoziationen hervor, die ein „Go-Signal“ oder ein „Stopp-Signal“ auslösen. Das Kaufverhalten wird also stark vom Priming gesteuert.

Deswegen ist die Wahl der Produkt-Verpackungen nicht willkürlich. Die Verpackungen sind auf die Persönlichkeitsmerkmale der Zielgruppe abgestimmt (vgl. www.psychologie-news.stangl.eu/563/verpackung-und-kaufentscheidung).

Viele Bio-Produkte werden beispielsweise grün verpackt. Grün steht für die Natur und springt den Konsumentinnen und Konsumenten, die auf der Suche nach Bio-Produkten sind, schneller ins Auge (vgl. Förster, 2017, S. 112).

Energy-Riegel oder Energy-Getränke werden hingegen oft in rot/orangen Verpackungen angeboten. Dies liegt daran, dass beide Farben eine belebende und aktivierende Wirkung ausstrahlen. Die orange Farbe der Ovomaltine-Verpackung passt also perfekt zum Motto des Produktes, das ein besseres Durchhaltevermögen verspricht. Die Konsumentinnen und Konsumenten werden also auf die Farbe geprint.

Christ (2008) schreibt, dass die Kosmetikindustrie die Farbe blau nutzt, um für Weichspüler, Taschentücher und Handcremes zu werben (vgl. S. 147). Dies muss an der sanften Wirkung der Farbe liegen.

Kaufhäuser:

Auch die Kaufhäuser und die Lebensmittelgeschäfte machen sich die Wirkung der Farben zu Nutzen. Die Farbe orange regt, wie bereits erwähnt, den Appetit an (vgl. Kapitel 3.3.5.1). Dadurch kaufen Kunden deutlich mehr Produkte. Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass die Migros ihr Logo und die Inneneinrichtung der Geschäfte orange gestaltet.

Werbung:

Förster (2017) erwähnt die Dr. Best Zahnpasta Werbung (vgl. S. 113). In Zahlreichen weiteren Zahnpflegeprodukt Werbefilmen sind Damen und Herren in Arztkitteln zu sehen, die erklären, wie „signifikant“ besser die neue Zahnbürste oder Zahnpasta wirkt (vgl. www.youtube.com/watch?v=0QkfyvvcCdw). Trägt der/die Sprecher/in einen weissen Kittel, so assoziieren diese die Zuschauerinnen und Zuschauer automatisch mit einer Fachkraft. Diese Person weiss wovon sie spricht.

Einem Arzt oder einer Ärztin schenkt man zudem gerne sein Vertrauen. Der Werbespot bewirkt, dass die Konsumentinnen und Konsumenten das Zahnpflegeprodukt automatisch als besser empfinden. Der Kittel primt die Zuschauerinnen und Zuschauer auf „Arzt“ und vermittelt dadurch Vertrauen und Kompetenz.

3.3.5.3 Priming durch Musik

„*The Independent*“ berichtete 2008 von einem Projekt im Londoner U-Bahn-Netz. In zahlreichen U-Bahnstationen wurde klassische Musik gespielt. Das Ziel bestand darin die Kriminalität zu mindern und herumhängende Jugendliche zu vertreiben. Dies funktionierte tatsächlich. Weiter berichteten viele Passantinnen und Passanten, sie könnten nun viel entspannter und glücklicher zur Arbeit fahren (vgl. www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/mind-the-bach-classical-music-on-the-underground-800483.html). Dieses Projekt wurde sogar am Heerbruggen Bahnhof, im Kanton St. Gallen, umgesetzt.

3.3.6 Priming in der Therapie

Priming kann nicht nur, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, unbewusst auf Menschen einwirken und unser Verhalten steuern. Es kann auch bewusst in der Therapie genutzt werden, um unerwünschte Verhaltensgewohnheiten zu ändern. Eine Möglichkeit zeigt das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) von Storch und Krause auf, das in den folgenden Abschnitten beschrieben wird.

3.3.6.1 Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

Das Zürcher Ressourcen Modell von Storch und Krause ist ein Selbstmanagement-Training. Es hilft unsere Handlungsmuster zu durchbrechen und unseren Wünschen anzupassen. Das Trainingsmanual richtet sich beim Aufbau nach dem Rubikon-Prozess, der in den folgenden Abschnitten vorgestellt wird (vgl. www.psychologie.ch/ansatzmethode/das-zuercher-ressourcen-modell/).

Der Rubikon-Prozess im ZRM:

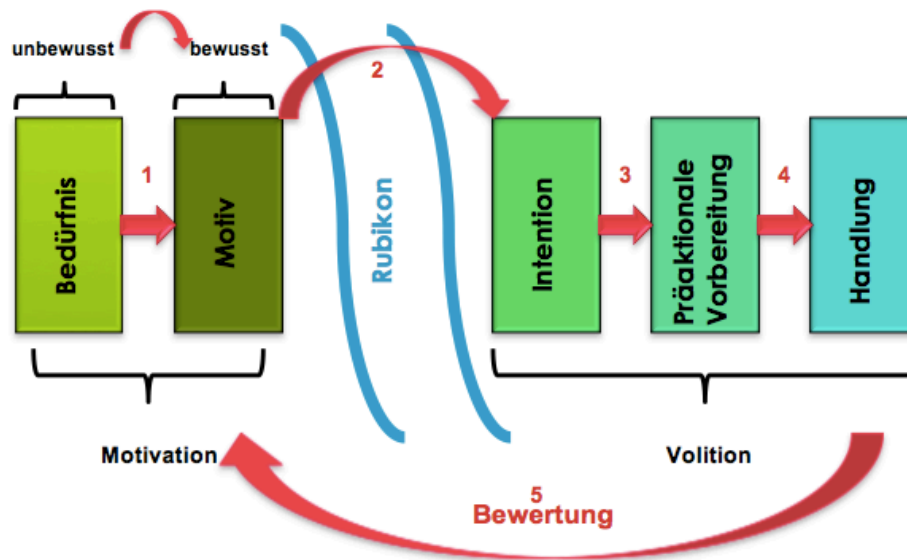


Abbildung 7: Der Rubikon-Prozess (Storch und Krause, 2014, S. 87; in Anlehnung an Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990); ergänzt durch Cindy Loher, Oktober 2017)

Das Rubikon-Modell beschreibt fünf Schritte, die benötigt werden, um vom Wunsch bis zur effektiven Handlung zu gelangen. Da eine ausführliche Beschreibung des Prozesses den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird er nur kurz zusammengefasst (genauerer siehe Storch und Krause, 2014. oder Heckhausen, 1989 und Gollwitzer, 1990).

Das Bedürfnis:

Wie in Kapitel 3.1.2.1 beschrieben, werden die Erfahrungen bewertet, um später daraus zu lernen. Die Eindrücke werden im Hinblick auf die Erfüllung der Bedürfnisse beurteilt. Diese sind im Unterbewusstsein verankert. Sie können aber durch somatische Marker gespürt werden (vgl. Kapitel 3.1.2.2).

Um an einem Ziel zu arbeiten, muss in einem ersten Schritt das Bedürfnis bewusst gemacht und somit zu einem Motiv umgewandelt werden. Das Bewusstsein kann über die Sprache zugänglich gemacht werden. Für das Unterbewusstsein wird hingegen geeignetes Bildmaterial benötigt. Mit Bildern und deren Assoziationen können die unbewussten Wünsche aktiviert und sichtbar gemacht werden (vgl. Schultheiss & Strasser, 2012, zit. nach Storch und Krause, 2014, S. 121).

In der Arbeit mit Jugendlichen sind Bilder und Wunschelemente sehr zentral. Bereits bei der Themensuche überlegen sich die Kinder, wie sie gerne sein würden. Als Wunschsymbole gelten Objekte wie Autos, Pflanzen oder Nahrungsmittel. Ebenfalls beliebt sind lebendige Wunschelemente wie Idole oder Tiere. Wurde ein Wunschobjekt definiert, so werden Assoziationen dazu gesucht. Zum Beispiel der Kaktus: spitze Stacheln, kann sich gegen Feinde wehren usw. Im Anschluss werden die Wunschelemente einander vorgetragen und die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer können in der Ideen-Korb-Runde ihre eigenen Vorschläge hinzufügen (vgl. Nussbaum und Krause, 2014, S. 184-202).

Das Motiv:

„Kennzeichen eines Motivs im Rahmen dieses Reifungsmodells ist die bewusste Verfügbarkeit, das Handlungsziel kann kommuniziert werden.“ (Storch und Krause, 2014, S. 90)

Ist uns unser Bedürfnis bewusst, so haben wir ein Motiv. Die Bewusstmachung der Bedürfnisse ist der erste Schritt im Rubikon-Modell. Sind diese Motive bewusst, so müssen sie gegeneinander abgewogen werden, damit die Entscheidung gefällt werden kann, welches spezifische Ziel nun umgesetzt werden soll (vgl. ebd. S. 91-92).

Im Trainingsmanual für Jugendliche von Nussbaum und Krause wird in dieser Phase ein Motto-Ziel formuliert. Das Motto-Ziel muss folgende Kriterien erfüllen:

- Als Annäherungsziel formuliert sein
- 100% unter eigener Kontrolle stehen
- Eine starke positive Gefühlsbilanz/somatische Marker aufweisen
- Eine Haltung beschreiben
- Im Präsens formuliert sein
- In bildhafter Sprache geschrieben sein, damit das Unterbewusstsein angesprochen wird

In dieser Phase werden das Unterbewusstsein und der Verstand angesprochen. Das Formulieren des Ziels erfolgt durch das Bewusstsein. Die bildhafte Sprache dient dazu, ins Unterbewusstsein durchzudringen und den Lernprozess zu beschleunigen. Dadurch werden oft die Wunschelemente in der Zielformulierung verwendet. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen: Verwurzelt wie ein Kaktus bleibe ich standhaft und wehre mich mit meinen spitzen Stacheln (vgl. Nussbaum und Krause, 2014, S. 216-220).

Die Überquerung des Rubikons:

Die Überschreitung des Rubikons ist der wichtigste Schritt. Es geht darum, aus dem Willen eine feste Absicht zu machen. Um genug Motivation für die Überquerung des Flusses aufzubringen, werden die „Stopp-and-Go“-Signale des Körpers, mit anderen Worten die somatischen Marker, benötigt (vgl. Storch und Krause, 2014, S. 92-93).

Damit sich ein positives Körperempfinden einstellt, braucht es sehr viele unbewusst ablaufende Prozesse (vgl. Kapitel 3.2.4). Erst wenn wir überzeugt davon sind, dass wir die Fähigkeiten haben den Wunsch in die Tat umzusetzen und somit eine positive Erfolgserwartung empfinden, wird ein „Go“-Signal gesendet. Mit einem dynamischen Selbstbild wird der Rubikon einfacher überschritten als mit einem statischen. Ist jemand der Überzeugung seine Fähigkeiten verändern zu können, so hat er auch eine höhere Erfolgserwartung und somit ein stärkeres Körpersignal. Personen mit statischem Selbstbild wollen meist etwas ändern, haben aber auf Grund ihrer Überzeugung, Fähigkeiten seien angeboren, und ihren vielleicht negativen Erfahrungen eine geringe Erfolgserwartung. In diesem Fall signalisiert ihr Körper eher ein „Stopp-Signal“. Sie werden Mühe haben, ihren Wunsch in eine klare Absicht umzuwandeln. Eine klare Zielformulierung erweist sich dabei als hilfreich. Damit das Ziel, auch Motto-Ziel genannt, weiterhin den im Unterbewusstsein verankerten Wunsch anspricht, wird es bildhaft formuliert (vgl. S. 138-141).

Die Intention:

Nach dem Überqueren des Flusses geht es nicht mehr darum sich zu motivieren, sondern durchzuhalten und das Ziel zu verfolgen. Diese Willenskraft, die nun aufgebracht werden muss, nennt man in der Psychologie auch Volition.

Woolfolk (2014) definiert Volition als Willensstärke, Selbstdisziplin oder auch Arbeitsstil durch den Einsatz von selbstreguliertem Lernen (vgl. S. 369). Gollwitzer (1991) beschreibt die Attraktivität eines Ziels sowie dessen Realisierbarkeit als entscheidenden Einfluss auf die Volition. Die Attraktivität eines Ziels kann durch Nachdenken über die Konsequenzen einer Handlung sowie deren Realisierbarkeit gesteuert werden (vgl. S. 41).

Die präaktionale Vorbereitung:

Die präaktionale Vorbereitung dient nach Storch und Krause (2014) dem Zurückführen des Ziels in die unbewusste Ebene. Da die Verfolgung eines Ziels stark durch Stress oder andere äussere Faktoren erschwert werden kann, muss sie unbewusst und somit automatisch ablaufen (siehe Kapitel 3.1.1.2). Dies kann auf drei Arten geschehen: Durch ständiges Wiederholen und Üben, durch Wenn-Dann-Pläne oder durch Priming. Wenn-Dann-Pläne sind geistige Vorwegnahmen von möglichen eintreffenden Situationen, auf die dann angemessen reagiert werden kann. Dabei werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert sich in eine unerwartete Situation zu versetzen und zu überlegen, wie sie in dieser Situation wunschgemäss handeln. Der Priming-Prozess wird im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben (vgl. Storch und Krause, 2014, S. 96-98).

Die Handlung:

Wenn alle diese Schritte durchgeführt wurden, kann mit dem zielgerichteten Handeln begonnen werden. Wie bereits mehrmals beschrieben wurde, bewertet der Mensch alle seine Handlungen und Erfahrungen (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Dies geschieht ebenfalls nach dem Rubikon-Prozess. Wurde eine Handlung ausgeführt und somit ein Ziel erreicht, beginnt der Bewertungsprozess. Die Vorgehensweise wird analysiert und anschliessend das Resultat an ein positives oder negatives Gefühl gekoppelt. Die Bewertung wird im Erfahrungsgedächtnis abgespeichert und bei der nächsten Überquerung des Flusses abgerufen. Storch und Krause (2014) betonen allerdings, dass der Automatisierungsprozess nicht von heute auf morgen geschehen kann. Es braucht Zeit, bis eine Handlung vollständig automatisiert ist (vgl. ebd. S. 98-102). Zu Beginn wird eine Wunschhandlung in oft vorkommenden Situationen problemlos funktionieren. In unerwarteten, plötzlich auftretenden Situationen wird jedoch oft das alte Handlungsmuster aktiviert.

Um dies zu vermeiden werden Wenn-Dann-Pläne erstellt. Zum Beispiel: Wenn die Angst in mir aufsteigt, dann zähle ich bis drei und atme tief durch (vgl. Nussbaum und Storch, 2014, S. 274-277).

3.3.6.2 Priming Im ZRM

Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) nutzt dieses Wissen zur gezielten Veränderung eines unerwünschten Verhaltens. Das unbewusste Lernen wird bewusst eingesetzt, um ein Ziel zu erreichen. Dabei reicht bereits das unbewusste Aktivieren der Netze, um zielgerichtetes Handeln auszulösen. Da beim Umsetzen der Vorsätze oft zu wenig Zeit bleibt um zu üben, ist Priming die ideale Lösung. Das Umfeld eines Menschen muss bloss mit passenden Primes ausgestattet werden, damit das unbewusste Lernen einsetzt. Dies kann anhand von Bildern, Pflanzen, Musik usw. erfolgen. Jedes Mal wenn eines dieser Primes im Unterbewusstsein aufgenommen wird, löst es die damit gekoppelte Reaktion automatisch aus. Je öfter ein Prime wahrgenommen wird, desto häufiger wird geübt und desto stärker wird das Netzwerk, bis es irgendwann völlig automatisiert ist. Diese Verwendungsart findet, im Gegensatz zu den erwähnten Experimenten, kontinuierlich statt. Es wird für den Automatisierungsprozess über mehrere Wochen hinweg eingesetzt (vgl. Storch & Krause, 2014, S.161-162).

Primes und Zielauslöser:

Storch und Krause unterscheiden beim Priming zwei mögliche Vorgehensweisen, die kombiniert eingesetzt werden können:

1. Der unbewusste Einsatz durch Primes:

Dabei werden Erinnerungshilfen im Umfeld platziert. Diese werden immer wieder unbewusst wahrgenommen und können die entsprechenden Knoten aktivieren. Da die Verbindungen zwischen dem Prime und dem Target durch häufiges Anregen verstärkt, und dadurch der Automatisierungsprozess beschleunigt wird, sollten so viele Primes wie möglich installiert werden. Die Erinnerungshilfen können dabei entweder mobil (werden mitgetragen) oder stationär (an einem Ort installiert) sein.

2. Der bewusste Einsatz von Zielauslösern:

Möchte man bewusst sein Verhalten in einer gewissen Situation beeinflussen, so wählt man einen bestimmten Zielauslöser. Dieser befindet sich nicht ständig im Einsatz, sondern wird in bestimmten Situationen gezielt verwendet.

In der folgenden Tabelle werden einige Beispiele aufgezählt:

Tabelle 3: Mögliche Zielauslöser und Primes (einzelne Ideen aus: Nussbaum & Storch, 2014, S 233-243)

Primes (unbewusst)	Zielauslöser (bewusst)
Stationär:	Stationär:
Bilder / Poster	Esswaren
Computer-Hintergrundbild	Getränke
Passwort	Lieder
Pflanzen	Wecker-Melodie
Möbel	
Zimmerdekoration	
Bettwäsche	
Plüschtier	
Aufkleber	
Raumduft	
Mobil:	Mobil:
Laptop-Hintergrundbild	Kleidungsstücke
Handy-Hintergrundbild	Schmuck
Schlüsselanhänger	Parfum
	Schlüsselanhänger
	Handyhülle
	Handy klingelton

Um mit dem Unterbewusstsein in Verbindung zu treten, braucht es bildhaftes Material (vgl. 3.3.6.1.1.1). Damit die Erinnerungshilfen allerdings wirken, müssen einige Punkte beachtet werden:

1. Die Erinnerungshilfen müssen unter der eigenen Kontrolle sein. Somit kann ein Ausflug an den See nicht als Erinnerungshilfe eingesetzt werden, da dieser Prime nicht jederzeit eingesetzt werden kann.
2. Es muss sich um neue Gegenstände handeln. Es dürfen keine Objekte als Erinnerungshilfen eingesetzt werden, die wir schon lange besitzen, da diese bereits mit anderen Erfahrungen verknüpft sind. Als Möglichkeit könnte ein bestehender Gegenstand auf irgendeine Weise verändert werden.
3. Die Erinnerungshilfe muss in einem engen Zusammenhang mit dem zu aktivierenden Netz stehen, damit es die gezielte Wirkung erbringt (vgl. Storch & Krause, 2014, S. 259-261).

4. Priming in der Schule

Nachdem die Begriffe und die theoretischen Hintergründe in den vorherigen Kapiteln aufgeführt und erklärt wurden, wird nun der Fokus auf die Hauptfragestellung gelegt:

„Wie kann Priming in der Schule eingesetzt werden, um das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen?“

Zuerst folgt eine kurze Erklärung darüber, warum sich Priming für die Arbeit am Selbstbild eignet. Anschliessend wird eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit beschrieben und eine Ideensammlung, wie Priming im Schulzimmer eingesetzt werden kann, präsentiert.

4.1 Priming in Verbindung mit dem Selbstbild

Da in der Literatur keine Informationen über Priming in Verbindung mit den Selbstbildern gefunden wurden, werden die theoretischen Hintergründe aus dem Kapitel 3 nochmals kurz repetiert, um den Zusammenhang zwischen den Priming-Methoden und dem Selbstbild aufzuzeigen.

Wie in Kapitel 3.1.1.3 beschrieben, befinden sich im Unterbewusstsein unzählige Bilder. Jeder neue Reiz wird als „Bild“ in unser Netzwerk integriert und abgespeichert. Dies geschieht unter der Wahrnehmungsschwelle. Zu diesen Bildern gehört auch das Selbstbild. Wie wir uns sehen ist tief im Unterbewusstsein abgespeichert. Je öfter das Bild über sich selbst abgerufen wird, desto stärker wird es. Dafür reicht bereits ein falsch eingesetztes Lob oder eine Bestrafung bei ungenügenden Leistungen (vgl. Kapitel 3.2.3.2). All diese Erfahrungen koppeln sich im Gehirn an die empfundenen negativen Gefühle (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Die Selbstbilder wirken sich allerdings nicht bloss auf die Gefühle aus. Sie haben einen enormen Einfluss auf die Motivation und die zukünftigen Leistungen. Wie in Kapitel 3.2.4 beschrieben, wirkt sich das Selbstbild auf die Erfolgserwartung und die Ursachenerklärung aus.

Wird daran geglaubt, dass die Intelligenz gegeben und unveränderbar ist, so wird die schlechte Note auf mangelnde Intelligenz, also auf einen unkontrollierten, stabilen und externen Grund geschoben, anstatt auf mangelnde Anstrengung (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Ebenfalls werden die Erfolgchancen als gering eingestuft. All dies mindert die Motivation. Jede neue Niederlage bestätigt und verstärkt diese Haltung. Daraus wird ersichtlich, dass bereits früh eingegriffen werden muss. Im Vergleich zur Oberstufe erleben Kinder in der Primarschulzeit noch wenige Niederlagen. So kann sich das Selbstbild noch nicht stark verankert haben.

Damit das Selbstbild geändert werden kann, müssen positive Erfahrungen gemacht und ins Netzwerk integriert werden. Erzielt eine Schülerin oder ein Schüler eine gute Note, nachdem sehr viel gelernt wurde, so ist es wichtig, dass der Zusammenhang zwischen dem Lernen und dem Erfolg erkannt wird. Der Erfolg durch starke Anstrengungen wird anschliessend mit einem positiven Gefühl im semantischen Netzwerk abgespeichert. Es wird an die bereits gemachten Erfahrungen mit Noten gekoppelt (vgl. Kapitel 3.3.1). Durch das immer wieder in Erinnerung rufen des Faktes, dass Intelligenz veränderbar ist, und dass durch hohe Anstrengung alles erreicht werden kann, prägt sich diese Einstellung allmählich im Gedächtnis ein. Die Motivation wird verstärkt, da die Erfolgchancen steigen und die Ursachen variablen, internalen und kontrollierbaren Gründen zugeschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Um diese Einstellung einzuprägen und die Verbindungen im Netzwerk zu stärken, reicht bereits ein unbewusstes mentales Abrufen durch Priming (vgl. Kapitel 3.3.6.1). Ziel ist es durch Priming die positiven Verbindungen durch wiederholtes Aktivieren und vielseitiges Koppeln so zu stärken, dass diese automatisch abgerufen werden und die alten Verbindungen überdecken (vgl. Kapitel 3.1.1.1).

4.2 Durchführung Einzelcoaching

Während fünf Wochen wurde mit einem 14-jährigen Mädchen aus einer dritten Realschulklasse ein Einzelcoaching zur Änderung des Selbstbildes durchgeführt. Das Trainingsprogramm orientierte sich dabei an der leicht abgeänderten Version des Zürcher Ressourcen Modells für Jugendliche (vgl. Kapitel 3.3.6.1).

Das Coaching wurde in fünf Einheiten zu je einer Stunde aufgeteilt und in einem Schulzimmer des Oberstufengebäudes wöchentlich durchgeführt. Die Sequenzen sowie die Aufgleisung des Trainings werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

4.2.1 Vorbereitung

4.2.1.1 Suche nach geeigneten Teilnehmerinnen und Teilnehmern

Aus der Aufgabenhilfe war der Autorin ein Mädchen bekannt, das jeweils sehr demotiviert und gleichgültig erschien. Auf den Vorschlag gemeinsam zu lernen, reagierte sie abweisend. Ihr statisches Selbstbild fiel durch Aussagen wie: *„Es bringt doch nichts.“* *„Ich werde es auch nach zwei Stunden lernen nicht begreifen.“* *„Ich bin einfach zu dumm.“*, sofort auf. Als sich die Schülerin einmal auf ein Lernangebot einliess und gemeinsam mit der Betreuerin eine Zusammenfassung zur *„Französischen Revolution“* schrieb, erhielt sie die Note 5,7. Anstatt sich zu freuen, sagte das Mädchen bloss: *„Das war doch nur Glück. Die Prüfung war so einfach.“* Sie gab den Erfolgsursachen einen stabilen, externen und unkontrollierbaren Grund (vgl. Kapitel 3.2.4.4).

Als der Entschluss gefasst war eine Arbeit über den Einsatz vom Priming zur positiven Beeinflussung des Selbstbildes zu schreiben, war sofort klar, dass sich dieses Mädchen für ein Training sehr gut eignet.

4.2.1.2 Anwerben

Mit Hilfe des Schulleiters wurde ein Zimmer im Oberstufengebäude organisiert und die Eltern kontaktiert. Das Vorgehen, der Trainingsrahmen sowie das Ziel: *„das Lernen von Schülerinnen und Schülern effektiver zu gestalten“*, wurde telefonisch kurz erklärt. Da die Eltern über wenige Deutschkenntnisse verfügten, wurden die Informationen in einem E-Mail nochmals schriftlich mitgeteilt, so dass die Schülerin zu Hause übersetzen konnte (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.1). Bereits nach wenigen Stunden erklärte sich das Mädchen bereit am Trainingsprogramm teilzunehmen.

4.2.2 Trainingseinheit 1: Vom Bedürfnis zum Motiv

Im Gegensatz zum ZRM-Programm wurde das Thema des Trainingsprogrammes durch die Trainerin bestimmt. Begonnen wurde mit einem Fragebogen zur Standortbestimmung (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.2 und 8.2.3). Die Fragen waren so ausgelegt, dass die Schülerin bereits auf das ausgewählte Thema geprimt wurde. Der Einsatz von „*Gefühlsmonsterchen*“ (vgl. www.gefuehlsmonster.de) diente dazu, ihr Unterbewusstsein anzusprechen und anhand von somatischen Markern das passende „*Monster*“ zu bestimmen. Da es vor allem für Jugendliche oft schwierig ist, Gefühle in Worte zu fassen, sind diese „*Mönsterchen*“ sehr hilfreich. Die Antworten waren sehr aufschlussreich und werden deswegen im folgenden Abschnitt genauer aufgeführt.

4.2.2.1 Standortbestimmung anhand eines Fragebogens

Da vermieden werden sollte, dass die Antworten willkürlich angekreuzt werden, wurde die Teilnehmerin mündlich befragt. So konnten bei Unklarheiten gezielt weitere Erklärungen oder Beispiele gegeben werden. Das Resultat des Fragebogens war sehr eindeutig. Die Schülerin war der Schule überdrüssig. Sie hatte keine Freude am Lernen, da sie oft überfordert war. Wenn sie beim Lernen nicht weiterwusste, legte sie das Schulzeug zur Seite. Entspannt und ohne schlechtes Gewissen widmete sie sich dann etwas Interessanterem, meistens dem Handy. Erhielt sie allerdings eine schlechte Note, so begründete sie es damit, dass das Thema zu schwierig gewesen sei und sie noch so lange hätte lernen können. Sie schob die Ursachen ihres Misserfolges auf einen externen, unkontrollierbaren Grund, was sich demotivierend auf das zukünftige Lernen auswirkte (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Gleichzeitig schämte sie sich dafür, dass sie sich nicht stärker angestrengt hatte. Sie wollte ihre Eltern nicht enttäuschen und hatte Angst wegen der schlechten Noten keine Lehrstelle zu finden. Die Schülerin war einerseits fremdbestimmt-extrinsisch (ihre Eltern stolz machen) und andererseits selbstbestimmt-extrinsisch (bessere Chancen auf eine Lehrstelle haben) motiviert (vgl. Kapitel 3.2.4.1).

Aus all diesen Antworten liess sich schliessen, dass das Mädchen ein statisches Selbstbild aufwies. Sie lernte nicht aus Interesse und mied Herausforderungen, was sich dadurch zeigte, dass sie bei schwierigen Inhalten schnell aufgab. Durch Aussagen wie: *„Das Thema ist viel zu schwierig, das würde ich nie verstehen“*, zeigte sich, dass die Teilnehmerin Intelligenz als angeborenes, unveränderbares Konstrukt verstand. Deswegen überraschte ihre Aussage am Schluss der Befragung um so mehr. Die Schülerin sollte aus einer Auswahl von vier Aussagen diejenige aussuchen, die ihrer Meinung entsprach. Sie wählte folgende: *„Wer sich anstrengt, kann alles erreichen, was er/sie sich wünscht.“* Dieser Satz weist auf ein dynamisches Selbstbild hin. Es wurde ersichtlich, dass sich die Schülerin der Tatsache, dass Intelligenz veränderbar ist und durch Anstrengung alles erreicht werden kann, durchaus bewusst war. Auf direkte Fragen antwortete sie mit dem Verstand. Erhielt sie allerdings eine unbefriedigende Note, so reagierte noch ihr Unterbewusstsein mit dem alten Muster. Das dynamische Selbstbild zeichnete sich bereits ab, wurde allerdings noch nicht verinnerlicht. Ihre Aufgabe war es nun, die neue Einstellung bzw. das neue Selbstbild zu automatisieren, damit die alten Verbindungen durch die neuen ersetzt würden und sie auch in unerwarteten Situationen das gewünschte Handlungsmuster abrufen können (vgl. Kapitel 3.1.1.2).

Im Anschluss an den Fragebogen notierte die Teilnehmerin folgendes unerwünschtes Verhalten auf das Arbeitsblatt: *„Themenfindung“* (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.4):

„Ich lasse mich beim Lernen immer ablenken. Ich setze mich zwar hin, kann mich aber überhaupt nicht konzentrieren und bin mit meinen Gedanken oft ganz wo anders. Nach der Prüfung bereue ich es.“

Sie wurde aufgefordert zu überlegen und aufzuschreiben, wie sie ihr Verhalten ändern könnte, um effizienter lernen zu können.

4.2.3 Trainingseinheit 2: Zielformulierung

In der zweiten Trainingssequenz wurde zu Beginn nochmals das unerwünschte Verhalten, sowie der notierte Handlungswunsch repetiert und besprochen. Die festgelegten Wünsche sowie die zukünftigen Formulierungen wurden auf dem Arbeitsblatt „*Zielformulierung und Umsetzungsplan*“ als Überblick notiert (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.6). Im Gegensatz zur ZRM-Methode wurde die Teilnehmerin aufgefordert sich vorzustellen, wie sie ihren Handlungswunsch ausführen würde. Dazu sollten passende Bilder aus der Bildersammlung ausgesucht werden (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.5). Das Bild wurde also anhand des Handlungswunsches ausgewählt, nicht wie in der original Methode zur Themenfindung (vgl. Kapitel 3.3.6.1).

Die Schülerin wählte folgende drei Bilder aus:



Abbildung 8: Papagei (www.flickr.com)



Abbildung 9: Chamäleon (www.flickr.com)



Abbildung 10: Strand (www.flickr.com)

Zu jedem Bild wurden Assoziationen auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt notiert (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.7). Leider wirkte die Kursteilnehmerin sehr desinteressiert und brachte praktisch keine eigenen Ideen zu Papier. Deswegen hat die Kursleiterin ihre eigenen Ideen hinzugefügt. Diejenigen Assoziationen, welche die stärksten somatischen Marker auslösten, wurden mit Leuchtstift markiert. Schlussendlich hat sich die Teilnehmerin für das Chamäleon-Bild entschieden. Anhand der notierten Assoziationen wurde folgendes Motto-Ziel formuliert (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.8):
„Ich stimme mich entspannt auf das Lernen ein. Sobald ich mit Lernen beginne, wechsle ich als Chamäleon die Farbe, schalte Ablenkungen aus und konzentriere mich nur noch auf das Lernen.“

Durch das Integrieren der Bilder sowie der Assoziationen im Motto-Ziel, werden die gewünschten Verbindungen im semantischen Netzwerk aktiviert und an das Wunschverhalten gekoppelt. Dadurch wird der Verstand mit dem Unterbewusstsein verknüpft (vgl. Kapitel 3.1.1 & 3.3.6.1).

4.2.4 Trainingseinheit 3: Priming

In der dritten Trainingseinheit wurde der Teilnehmerin, wie im ZRM, kurz und einfach erklärt, wie Informationen im Gedächtnis abgespeichert werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Ebenfalls wurde erläutert, dass je öfter eine Verbindung aktiviert wird, desto stärker wird sie, bis sie irgendwann automatisch abgerufen werden kann. Als Veranschaulichung der Bahnung wurde symbolisch eine Strasse an die Wandtafel gezeichnet. Zu Beginn nutzten nur wenige Autos die Landstrasse. Doch mit der Zeit wurde sie von immer mehr Autos befahren. Die Strasse wurde mehrmals ausgebaut, bis die zweispurige Autobahn von mehreren tausend Autos täglich befahren werden konnte (vgl. Anhang, Kapitel 8.2.9 und 8.2.10).

Der Teilnehmerin wurden einige Beispiele für Primes und Zielauslöser genannt, bevor sie aufgefordert wurde eigenständig Ideen zu finden und diese ins Arbeitsheft zu notieren. Wie zuvor in der zweiten Trainingseinheit, nahm die Teilnehmerin nur bedingt am Kursprogramm teil. Sie hatte erneut keine Ideen für Primes.

Durch Beispiele und Vorschläge der Kursleiterin konnten schlussendlich einige Primes aufgelistet werden. Anschliessend wurden diejenigen markiert, welche die stärksten somatischen Marker auslösten. Als Hausaufgabe über die Herbstferien wurde die Schülerin aufgefordert, Primes zu organisieren und bei sich zu Hause zu installieren.

4.2.5 Trainingseinheit 4: Wenn-Dann-Pläne

Nach den Ferien erschien die Teilnehmerin, ganz im Gegensatz zu den vorherigen Treffen, voller Begeisterung. Sie hat eigenständig Primes installiert und ein Foto ihres aufgeräumten und neu eingerichteten Arbeitsplatzes mitgebracht.

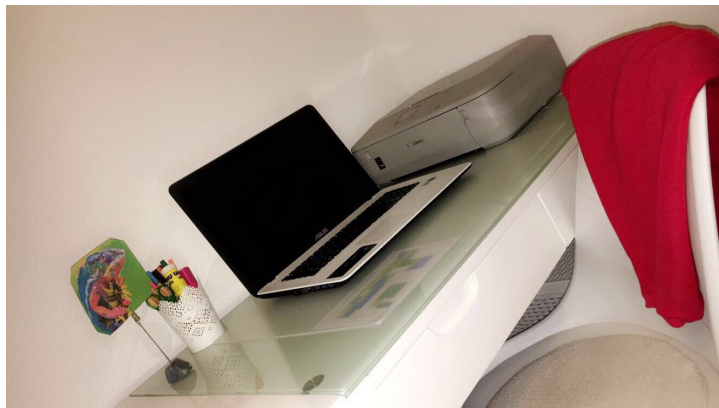


Abbildung 11: Installierte Primes

Nebst dem Chamäleon-Bild auf dem Pult wurden das Hintergrundbild des Notebooks sowie dessen Passwort an das Motto-Ziel angepasst. Alle Ablenkungen, wie andere Fotos oder das Handy wurden entfernt. Über die Stuhllehne wurde der „Lern-Pullover“ gelegt. Diesen hatte die Teilnehmerin extra gekauft. Sie möchte während dem Lernen immer den roten Pullover tragen, da dieser sehr bequem ist und die Farbe rot eine belebende und motivierende Wirkung ausstrahlt. Zudem kann die Farbe helfen Lustlosigkeit zu überwinden und das Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Kapitel 3.3.5.1).

Sie berichtete zudem, wie sie in Zukunft beim Lernen vorgehen würde:

„Bevor ich mich an meinen Pult setze, bringe ich das I-Pad und das I-Phone zu meinem Vater ins Wohnzimmer. Anschliessend nehme ich mir Zeit, um den Wecker zu stellen, den „Lernpullover“ anzuziehen und das Chamäleon-Bild zu betrachten. Erst wenn ich mich vollständig auf das Lernen eingestimmt habe, beginne ich.“

Die Teilnehmerin war nach den Ferien wie ausgewechselt. Voller Elan berichtete sie von den installierten Primes und ihrem selbstentwickelten Vorgehensplan. Die Trainingssequenz „*Wenn-Dann-Pläne erstellen*“ hat sie bereits selbständig begonnen. Die Kursleiterin machte sie, im Gegensatz zum ZRM-Training, bei dem die Teilnehmenden sich selbst schwierige Situationen ausdenken, darauf aufmerksam, wie sie reagieren würde, wenn sie erneut eine Niederlage erlebte. Darauf formulierte das Mädchen folgenden Plan:

„Wenn ich erneut eine schlechte Noten erziele, dann gebe ich nicht auf, sondern ziehe meinen Pullover an und bevor ich mit Lernen beginne, denke an die anderen Male, in denen ich eine gute Note geschafft habe.“

4.2.6 Trainingseinheit 5: Abschluss

Zwei Wochen später fand die letzte Trainingssequenz statt. Die Teilnehmerin erschien erneut gut gelaunt und motiviert. Sie berichtete von zwei Prüfungen, bei denen sie eine 5.3 sowie eine 5.5 erzielt hatte. Die Primes und der Vorgehensplan schienen zu funktionieren.

In einem Abschlussgespräch berichtete die Schülerin, wie sehr sie vom Training profitieren konnte. Sie gab zu zu Beginn den Sinn dahinter nicht gesehen zu haben. Erst durch das Training wurde ihr bewusst, was sie am Lernen gehindert hatte und wie sie ihr Vorgehen anpassen konnte. Der rote Pullover nütze ihr am meisten. Durch die beiden Erfolgserlebnisse, die sie ihrer Lernstrategie verdankte, änderten sich für sie die Ursachenzuschreibung sowie die Erfolgserwartung. Sie hatte gemerkt, dass durch das richtige Vorgehen beim Lernen gute Leistungen erbracht werden können.

Wird sie das Prozedere weiterführen, so werden sich die neuronalen Verbindungen stärken, bis sie irgendwann automatisch ablaufen. So wird sie das dynamische Selbstbild nach und nach verinnerlichen. Bei einem Rückfall wird sie mit ihrem Wenn-Dann-Plan gewappnet sein. Dieser erinnert sie immer an die Erfolgsmomente und aktiviert somit die dazugehörigen Verbindungen im semantischen Netzwerk.

4.2.7 Schwierigkeiten

Wie bereits erwähnt, war es schwierig zur Schülerin durchzudringen. Sie wirkte ab der zweiten Trainingssequenz sehr desinteressiert und lustlos. Auf die gestellten Fragen antwortete sie oft mit: „*Ich weiss nicht.*“ Bei Aufgaben, in denen ihre Ideen gefragt waren, brachte sie meist bloss eine einzige Idee zu Papier. Ihr Verhalten wurde als zu bequem aufgefasst. Im Nachhinein zeigte sich jedoch, wie begeistert das Mädchen eigentlich war. Das Problem könnte die Sprache gewesen sein. Um über Gefühle oder Bilder und deren Assoziationen zu sprechen, braucht es einen versierten Wortschatz. Dieser fehlte dem Mädchen offenbar. Sie hatte Mühe, die ausgewählten Bilder (vgl. 4.2.3) zu beschreiben. Ebenfalls mangelte es ihr beim Suchen von Primes an Fantasie und Vorstellungsvermögen, was die Primes bewirken sollten. Die Zusammenarbeit erwies sich als Gratwanderung. Trotzdem endete die Trainingseinheit mit einem grossen Erfolg.

4.3 Ideensammlung

Eine Variante zur Umsetzung des Primings in der Schule ist das Einzelcoaching, das im vorherigen Kapitel genauer beschrieben wurde. Es gibt allerdings eine Menge anderer Einsatzmöglichkeiten zur Änderung oder Stärkung der Selbstbilder. In den folgenden Kapiteln werden Ideen für die Verwendung des Priming-Prozesses mit einzelnen Kindern sowie mit der ganzen Klasse aufgeführt.

4.3.1 Individuelle Umsetzung

Bei der individuellen Umsetzung ist immer von einem Gespräch mit dem betroffenen Kind auszugehen. Bevor ein geeigneter Priming-Prozess bestimmt werden kann, müssen gemeinsam Ziele festgelegt und formuliert werden. Anschliessend werden passende Primes gesucht. In der Arbeit mit Kindern helfen dabei Wunschelemente. Die Schülerinnen und Schüler haben Idole, die ihnen helfen motiviert ihr Ziel zu verfolgen (vgl. Kapitel 3.3.6.1).

4.3.1.1 Bilder

Bilder können in jedem Alter als Zielauslöser und Erinnerungshilfen eingesetzt werden. Folgende zwei Beispiele könnten zum Einsatz kommen:



Bleib am Ball!

In der Primarschule in Diepoldsau haben diejenigen Kinder der dritten Klasse, die Mühe haben sich zu konzentrieren und dem Unterricht zu folgen, ein Bild auf dem Tisch, das sie immer wieder daran erinnern soll aufzupassen. Bei einem Fussball begeisterten Jungen klebt zum Beispiel ein laminiertes Bild, auf dem Ronaldo einen Ball führt. Darunter steht: „*Bleib am Ball!*“ Je nach Kind kann das Bild (Idol) angepasst werden.

**Abbildung 12: Ronaldo-
Prime (3. Klasse Schule
Diepoldsau)**

Im Gegensatz zum chronischen Priming können Bilder auch als Zielprimes in kritischen Situationen eingesetzt werden. Hat ein Kind Angst vor Prüfungen und traut sich den Stoff nicht zu, so kann das Selbstbild durch das Einsetzen von Bildern für den Zeitraum der Prüfung gezielt gestärkt werden. Auf ihnen können Vorbilder, Landschaften oder auch Tiere abgebildet sein. Das Kind kann vor und während der Prüfungen das Bild betrachten und die damit verknüpften Hirnverbindungen aktivieren (vgl. Kapitel 3.3.1). Ein fiktives Beispiel soll dies veranschaulichen.

Schülerin X aus der 4. Klasse hat ein dynamisches Selbstbild. Sie lernt jeweils voller Motivation, bis sie alle Lernziele beherrscht. Sie hat keine Angst vor Prüfungen, doch wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiter kommt, gerät sie in Panik und kann keine weiteren Aufgaben mehr lösen. Sie rutscht ins statische Selbstbild und traut sich keine weiteren Aufgaben mehr zu (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Dieses Problem hat sie in einem Gespräch mit der Lehrperson angesprochen. Gemeinsam haben sie das Ziel: *„Ich lasse mich von schwierigen Aufgaben nicht mehr aus der Ruhe bringen, sondern atme dreimal tief durch und gleite ruhig und gelassen wie ein Schwan zur nächsten Aufgabe.“* „Der Schwan“ symbolisiert diesem Mädchen Ruhe und Gelassenheit. Sie hat im Internet ein passendes Schwanenbild ausgesucht, gedruckt und unter ihren Pult gelegt. In Zukunft wird sie das Bild bei jeder Prüfung auf das Pult legen. Falls sie bei einer Aufgabe nicht weiterkommt, kann sie das Bild in die Hand nehmen, dreimal tief durchatmen und gelassen die nächste Aufgabe in Angriff nehmen.

4.3.1.2 Rollenspiel

Vor allem bei Schülerinnen und Schülern der Unterstufe eignet sich der Einsatz von Embodiment. Diese Form des affektiven Primings aktiviert, wie in Kapitel 3.3.2.2 beschrieben, durch das Ausführen von Bewegungen die daran gekoppelten Nervenbahnen. Optimal wirkt die Kombination von Bildern und Bewegungen. Gibt ein Kind beispielsweise beim Lösen von schwierigen Aufgaben schnell auf, so kann es sich mit einem Puma identifizieren, der eine fast unerschöpfliche Ausdauer hat. Steht das Kind kurz vor dem Aufgeben, kann es das Bild des Pumas betrachten, in den Flur gehen und eine Runde wie ein Puma um den Tisch rennen. Darauf hin hat es nicht nur den Kopf freibekommen, sondern auch die betroffenen Bahnen auf zwei verschiedene Weisen aktiviert.

4.3.1.3 Kleidung

Richtige Kleidung übermittelt nicht nur dem Gegenüber ein Bild über der/die Träger/in, sondern auch sich selbst.

Wird eine Trainerhose vorwiegend an gemütlichen Abenden beim Fernsehschauen getragen, so sollte sie nicht auch zum Lernen getragen werden. Da die bequeme Hose das Netzwerk des gemütlichen, entspannten Abends aktiviert, was beim Lernen nicht hilfreich ist. Doch nicht nur die Art der Kleidung, sondern auch deren Farbe kann uns primen (vgl. Kapitel 3.3.5.1). Ein Beispiel:

Das Mädchen X fühlt sich unsicher und hat Angst zu versagen. Sie hat grosse Mühe Vorträge vor der Klasse zu halten. Ihr statisches Selbstbild setzt das Mädchen unter Druck. Damit sie ihr Selbstbewusstsein während des Vortrags stärken kann, hilft die richtige Kleiderwahl. Da die Farbe Grün, wie in Kapitel 3.3.5.1 beschrieben, das Selbstbewusstsein stärkt und ausgleichend wirkt, wird ein grüner Pullover helfen, die Aufregung in Grenzen zu halten und geerdet und selbstbewusst vor die Klasse zu treten.

4.3.1.4 Handlettering Sprüche

Nebst Bildern können schön geschriebene Sprüche bei Jugendlichen als Primes eingesetzt werden. Handlettering ist momentan sehr beliebt und wird vor allem von Mädchen oft verwendet. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit passende vorgedruckte Sprüche zu kaufen oder Leitsätze selbst zu gestalten. Diese können in der gewünschten Sprache verfasst werden. Die fertigen Leitsätze können kopiert und an verschiedenen Orten platziert werden. Eine Möglichkeit wäre eine Kopie ins Etui zu legen oder in einem schönen Rahmen auf den Pult zu stellen. Die Sprüche können dabei auch auf andere Materialien geschrieben werden, zum Beispiel direkt auf das Etui, die Trinkflasche oder auf den Spiegel zu Hause. Betrachten sich die Jugendlichen morgens im Spiegel, lesen sie die Worte und sprechen diese nach. Dadurch aktivieren sie die betroffenen Nervenbahnen. Durch das Betrachten sowie das Aussprechen des Satzes, wird die betroffene Bahn auf zwei Arten aktiviert, was einen höheren Effekt aufweist als bloss eine Anregung (vgl. Kapitel 3.3.1).

4.3.1.5 Mentale Szenarien

Das Zürcher Ressourcen Modell beschreibt, dass bereits das mentale Abrufen der Netze ausreicht, um zielgerichtetes Handeln auszuführen (vgl. Kapitel 3.3.6.2). Die Jugendlichen können aufgefordert werden ihren Wunschablauf einer bevorstehenden Situation aufzuschreiben. Stehen sie beispielsweise vor einem Bewerbungsgespräch und stellen sich vor, wie sie versagen werden, so aktivieren sie unbewusst das Netzwerk des Versagens. Dies wird dazu führen, dass das Bewerbungsgespräch negativ verläuft. Andererseits können sie ein mögliches Szenario beschreiben, bei dem sie offen und entspannt erscheinen und ein angenehmes Gespräch führen werden. Dann aktivieren die Jugendlichen innerlich das entsprechende Netzwerk. Je öfter das Szenario durchdacht wird, desto stärker wird es verinnerlicht und desto wahrscheinlicher wird das Gespräch in die beschriebene Richtung verlaufen (vgl. Kapitel 3.3.1).

4.3.2 Umsetzung mit der ganzen Klasse

Alle oben erwähnten Primes können auch im Klassenverbund eingesetzt werden. Im Klassenrat wird das Ziel festgelegt und passende Erinnerungshilfen bestimmt. Diese können Bilder, Handlettering Sprüche oder andere Objekte sein, die im Klassenzimmer aufgehängt werden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Primes sehr individuell wahrgenommen werden. Für einen Schüler kann beispielsweise eine Schnecke für Durchhaltevermögen stehen, während eine Schülerin die Schnecke mit Langsamkeit assoziiert. Die Wirkung der Primes hängt von den individuellen Erfahrungen ab (vgl. Kapitel 3.3.1). Dies muss bei der Umsetzung mit der Klasse berücksichtigt werden.

4.3.2.1 Schulzimmergestaltung

Die Raumgestaltung bietet sehr viele Möglichkeiten, Einfluss auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler zu nehmen. Einerseits können kleine Dekorationen oder Pflanzen im Schulzimmer, die mit den abgesprochenen Zielen zusammenhängen, als Primes eingesetzt werden. Andererseits können Bilder oder Sprüche an den Wänden platziert werden.

Im Schulzimmer können je nach Bedürfnis der Klasse verschiedene „Themenbereiche“ eingerichtet werden. Die verschiedenen Ecken können von den Kindern aufgesucht werden. Durch die farbliche Gestaltung und die dort platzierten Primes, beeinflusst der Raum das Befinden sowie die Einstellung der Schülerinnen und Schüler. Folgende zwei Beispiele sollen dies veranschaulichen:

Die Ruhe-Ecke:

Im hinteren Bereich des Schulzimmers befindet sich, abgetrennt vom Rest des Zimmers, eine Lese/Ruhe-Ecke. Dieser Bereich ist sehr gemütlich eingerichtet. Sitzsäcke, Matratzen, Kissen und vielleicht auch Plüschtiere werden nebst Pflanzen und Büchern anzutreffen sein. Die Pflanzen sowie das Bücherregal dienen als Abschirmung vom Rest des Raumes. Als Dekoration können Naturbilder und Naturgegenstände, wie zum Beispiel Muscheln, Steine oder Kastanien, eingesetzt werden. Diese können je nach Jahreszeit angepasst werden. Die Ecke wird vorwiegend in blau-grün-Tönen gestaltet, da diese Farben die Entspannung, Geborgenheit und Ausgeglichenheit fördern (vgl. Kapitel 3.3.5.1).

Hat ein Kind Mühe mit Niederlagen, sei es beim Spiel oder bei Prüfungen, so kann dieses die Ruhe-Ecke nutzen. Beginnt es nach einem verlorenen Brettspiel zu weinen, kann es diesen Bereich nutzen, um herunterzufahren und sich zu erden. In einem Wenn-Dann-Plan (vgl. Kapitel 3.3.6.1), kann das Vorgehen in solchen Situationen notiert werden: *„Immer wenn ich verliere, gehe ich für fünf Minuten in den Ruhe-Raum, um mich wieder zu sammeln.“*

Die Motivations-Ecke:

Der Bereich des Waschbeckens wird als Motivations-Ecke bezeichnet. Mögen die Kinder nicht mehr weiterarbeiten, so können sie eine kurze Pause machen, einen Becher Wasser trinken und sich dabei im grossen Spiegel mit dem roten Rahmen betrachten. Auf dem Spiegel steht ein motivierender Spruch. Sowohl der Seifenspender als auch das Handtuch sind rot, da diese Farbe anspricht und Selbstvertrauen vermittelt (vgl. Kapitel 3.3.5.1). Eine weitere Möglichkeit bestünde darin ein Glas mit Aufgabenzetteln aufzustellen.

Darauf stehen Aufgaben, welche die Kinder während einer Minute ausführen sollen. Zum Beispiel: *„Springe im Flur die Treppe bis ganz nach unten. Beim Hochlaufen sag bei jedem Schritt leise zu dir selbst. Ich kann das.“*

Diese Bereiche können natürlich die Selbstbilder nicht ändern. Sie bieten allerdings eine optimale Ergänzung zum Einzelcoaching. Jeder Bereich dient als stationärer Prime, der in Notfallsituationen, in denen das Handlungsziel nicht automatisch ausgeführt wird, aufgesucht werden kann (vgl. Kapitel 3.3.6.1). Eine Einteilung in verschiedene Bereiche kann sehr vielseitig vorgenommen werden. Es könnte beispielsweise auch eine Kreativ-Ecke oder eine Konzentrations-Ecke eingerichtet werden. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin den Klassenkreis mit einem gelben Teppich zu versehen, der die Kommunikationsfähigkeit fördert (vgl. Kapitel 3.3.5.1).

4.3.2.2 Komplimentkärtchen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen von der Lehrperson farbig zugeschnittene Kärtchen. Sie schreiben pro Klassenkamerad/in ein Kärtchen, auf dem sie beschreiben, was ihnen an diesem Kind am besten gefällt oder worin dieses Kind besonders stark ist. Am Schluss werden die Kärtchen sortiert und die Lehrperson heftet die einzelnen Papierstreifen zu einem Heft zusammen. Jedes Kind erhält ein Heftchen mit Komplimenten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies zeigt den Kindern, was andere an ihnen bewundern. Immer wenn sie Selbstzweifel haben, können sie das Heftchen hervornehmen. Die Komplimente primen sie und wirken aufbauend.

Im ersten Schuljahr kann diese Form folgendermassen angepasst werden: Da die Kinder noch nicht lesen und schreiben können, wird das Komplimente verteilen mündlich durchgeführt. Dies kann wöchentlich oder monatlich im Klassenkreis erfolgen. In der Mitte liegen farbige Murmeln bereit. Die Kinder dürfen der Reihe nach eine Murmel nehmen und diese einem Kind, das noch keine besitzt, überreichen. Mit jeder Murmel wird ein Kompliment ausgesprochen.

4.3.2.3 Superheldenumhang

In einer Schulklasse könnte als Ritual vor Vorträgen der Superheldenumhang eingeführt werden. Immer wenn ein Kind einen Vortrag hält, darf es den Superheldenumhang tragen und damit vor die Klasse treten. Dieses Ritual muss mit den Schülern eingeführt werden. Eine Geschichte über einen Superhelden, der mit seinem Umhang alles erreichte, was er wollte, und von vielen Menschen verehrt wurde, könnte als Einstieg vorgelesen werden. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern erzählen, dass der Superheld den Umhang ihnen überlassen habe, damit sie bei ihren Vorträgen genauso erfolgreich sein werden wie er beim Retten der Welt. Damit verknüpfen die Kinder den Umhang mit Erfolg und werden dadurch beim Tragen Selbstsicherheit ausstrahlen. Der Umhang wird durch die Geschichte mit Erfolg und Selbstsicherheit assoziiert und im Gehirn vernetzt. Beim Tragen des Umhanges werden diese Bereiche im semantischen Netzwerk aktiviert und lösen das gekoppelte Gefühl der Selbstsicherheit aus (vgl. Kapitel 3.3.1).

4.3.2.4 Sorgenfresser

In den letzten Jahren kamen die Sorgenfresser auf. In praktisch jedem Spielzeugladen findet man eine grosse Auswahl an verschiedenen Sorgenfressern. Solche könnten im Klassenverbund genutzt werden. Immer wenn ein Kind ein Problem oder eine Sorge hat, darf es dieses auf einen Zettel schreiben und damit den Sorgenfresser füttern. Hat ein Kind beispielsweise Prüfungsangst, so kann es auf den Zettel schreiben: *„Ich habe Angst davor, die Antworten bei der Prüfung nicht zu wissen.“* Vor der Prüfung frisst der Sorgenfresser diese Sorge auf, worauf das Kind gelassener die Prüfung antreten kann (vgl. www.sorgenfresser.com). Der Sorgenfresser wird im Gehirn als Problemlöser assoziiert und abgespeichert. Glaubt das Kind daran, dass er sich der Sorgen annimmt, so kann es ohne grosse Angst die Prüfung schreiben. Das erleichterte Gefühl nach dem Teilen des Problems wird im Gehirn an den Sorgenfresser gekoppelt. Wird dieser in Zukunft erneut gefüttert, wird der entsprechende Bereich im semantischen Netzwerk aktiviert und die damit gekoppelten Gefühle erneut ausgelöst (vgl. Kapitel 3.3.1).

4.3.2.5 Glücksbringer

Im Unterricht kann ein Plüschtier, ein Figürchen oder auch ein Lied als Klassen-Glücksbringer eingesetzt werden. Vor jeder Klausur wird dieser der Klasse viel Glück wünschen.

Eine andere Möglichkeit wäre es in der Handarbeit einen individuellen Glücksbringer selbst zu häkeln oder im Werken einen aus Ton herzustellen. Die Kinder könnten selber bestimmen, wie dieser aussehen sollte. Vor jeder Prüfung dürfen sie den Glücksbringer hervornehmen und kurz damit spielen oder diesen auf den Tisch legen. Der Glaube daran, dass die Figur ihnen Glück bringt, koppelt im semantischen Gedächtnis den Glücksbringer an Erfolg (vgl. Kapitel 3.3.1).

4.3.2.6 Klassenpuppe

Die Klassenpuppe kann bereits im Kindergarten eingesetzt werden, um den Kindern ein dynamisches Selbstbild zu vermitteln. Die Kinder identifizieren sich mit der Puppe und nehmen diese als Vorbild. Im Morgenkreis kann die Puppe die Kinder für ihre individuellen Fortschritte loben und ihnen erzählen, dass man alles erreichen kann, wenn man sich genug anstrengt. Ebenfalls kann die Puppe in Krisensituationen als Vermittlungsperson eingesetzt werden. Kann ein Kind nicht verlieren, so kann die Puppe mit diesem sprechen und erklären, dass verlieren nicht schlimm ist. Wichtig ist, dass man aus den gemachten Fehlern lernt. Das Selbstbild bildet sich in der frühen Kindheit, je öfter es anschliessend abgerufen wird, desto stärker verankert es sich im Unterbewusstsein (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Deswegen ist es wichtig, dass den Kindern bereits früh bewusst ein dynamisches Selbstbild vermittelt wird. Die Puppe primt die Kinder auf ein dynamisches Selbstbild, indem es immer wieder davon erzählt und dieses verkörpert.

4.3.3 Die Lehrperson

Die Lehrperson spielt bei der Entwicklung der Selbstbilder eine entscheidende Rolle. Wie in Kapitel 3.2.3.1 beschrieben wurde, stehen die Person, deren Verhalten und deren Umfeld in einer ständigen Wechselwirkung zueinander.

Die Kinder verbringen viel Zeit in der Schule. Somit sind die Klasse sowie die Lehrperson ein grosser Bestandteil des Umfeldes, das sich auf die Persönlichkeit und somit auf das Selbstbild auswirkt. Die Kinder schauen zu der Lehrperson auf. Sie ist ihr Vorbild und somit in gewisser Weise auch ein Prime. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Lehrkraft ein dynamisches Selbstbild verkörpert und den Kindern übermittelt. Eine Lehrperson, die der Meinung ist, die guten Schülerinnen und Schüler in der Klasse seien schlau geboren und die schlechten hätten sowieso keine Chance, überträgt diese Einstellung auf die Lernenden. Es ist wichtig, dass die Kinder vor Herausforderungen gestellt werden, welche die Lehrperson ihnen auch zutraut. Ebenfalls ist es entscheidend, wie eine Lehrerin oder ein Lehrer mit Fehlern umgeht. Macht ein Kind einen Fehler und wird daraufhin bestraft, so primt der Lehrende das Kind darauf, dass es dumm ist, wenn es Fehler macht, anstatt die Haltung zu vertreten, dass Fehler dazu da sind, um daraus zu lernen.

Auch das Belohnungssystem kann als Prime eingesetzt werden. Um den Kindern ein dynamisches Selbstbild zu vermitteln, ist es wichtig, dass die eigenen Fortschritte belohnt und gelobt werden (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Dabei soll die Leistung mit der früheren eigenen Leistung verglichen werden, nicht mit der von anderen Kindern. Dadurch sehen die Schülerinnen und Schüler, was sie alles durch die Anstrengungen erreicht haben. Dies motiviert sie. Werden sie jedoch ständig mit Mitschülerinnen und Mitschülern verglichen, die immer besser sind, so können sie sich noch so anstrengen und doch nie eine Belohnung erhalten, weil immer jemand noch besser ist. Dies demotiviert und frustriert die Kinder.

5. Resümee

Nach der ausführlichen Bearbeitung der Fragestellungen in Kapitel drei und vier wird die übergeordnete Fragestellung:

„Wie kann Priming in der Schule eingesetzt werden, um das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen?“

nun anhand der gestellten Unterfragen zusammenfassend beantwortet.

1. Wo findet unbewusstes und bewusstes Priming im Alltag statt?

Priming findet beinahe in jedem Bereich des Lebens statt. Tagtäglich prasseln unzählige Umwelteinflüsse auf uns nieder, die uns unbewusst primen. Die genannten Bereiche wie Farben und Werbung sind nur ein kleiner Bestandteil. Priming wirkt ebenso in der Politik und Wirtschaft, wie im allgemeinen Zusammenleben (vgl. Kapitel 3.3.5). Wie das ZRM-Training zeigt, bietet sich das Priming auch als bewusst eingesetzte Therapiemöglichkeit an, um unerwünschte Verhaltensmuster zu durchbrechen (vgl. Kapitel 3.3.6). Obwohl Priming eine grosse Wirkung erzielt, hat es der Priming-Prozess bis jetzt noch nicht in die Schulzimmer geschafft.

2. Wie kann Priming im Schulzimmer/ in der Klassenarbeit eingesetzt werden?

Die in Kapitel 4.3.2 beschriebenen Ideen für den Einsatz des Primings im Schulzimmer, um das Selbstbild der Kinder und Jugendlichen zu formen bzw. zu stärken, zeigen nur einen Bruchteil der Möglichkeiten für den Einsatz des Primings auf. Farben können beispielsweise auch eingesetzt werden, um die Kreativität sowie das Zusammenarbeiten der Kinder zu stärken.

Ebenfalls können Primes im Schulzimmer zur Konfliktlösung eingesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, Musik zur Beruhigung einer sehr aktiven und lauten Klasse zu verwenden. Priming deckt alle Lebensbereiche ab und kann daher sehr vielseitig eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.3.5). Zu beachten ist, dass es auf die spezifischen Bedürfnisse der Klasse sowie auf die Persönlichkeit der Lehrperson angepasst wird.

3. Wie kann Priming im Einzelcoaching eingesetzt werden?

Wie in Kapitel 3.3.6 aufgezeigt wurde, bietet das ZRM-Trainingsmanual eine geeignete Form, um Priming einerseits in der Therapie mit Gruppen, andererseits im Einzelcoaching einzusetzen. Das Trainingsprogramm bildet einen guten Rahmen mit Spielraum für individuelle Anpassungen. Je nach Kind oder je nach Ziel sollte das Vorgehen auf die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden. Ein Beispiel findet sich in Kapitel 4.2.

4. Welche Rolle spielt das Unterbewusstsein?

Das Unterbewusstsein spielt beim Priming eine enorm wichtige Rolle. Alle Reize, die auf den Menschen einströmen, werden zuerst vom Unterbewusstsein verarbeitet und bewertet. Erst später gelangen sie ins Bewusstsein (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Die bekannten sowie die neuen Eindrücke werden unbewusst ins semantische Netzwerk integriert und verknüpft (vgl. Kapitel 3.3.1). Werden einzelne Hirnbereiche öfters benutzt, so werden die Nervenbahnen stärker und somit automatisiert (vgl. Kapitel 3.1.1.2). All diese Abläufe passieren unter der Wahrnehmungsschwelle. Sie können allerdings durch Priming-Experimente sichtbar gemacht werden (vgl. Kapitel 3.3.3). Priming wird eingesetzt, um durch gezielte Reize verbundene Inhalte im semantischen Netzwerk abzurufen, bewusst zu machen und dadurch zu automatisieren. Doch das Unterbewusstsein ist nicht bloss für den Priming-Prozess von grosser Bedeutung sondern auch für das Selbstbild.

Die gemachten Erfahrungen werden in Bildern abgespeichert und ins semantische Netzwerk integriert (vgl. Kapitel 3.1.1.3). Sie bilden die Grundlage für unser Selbstbild (vgl. Kapitel 3.2.1).

5. Wie hängen die Lernmotivation und der Lernerfolg mit dem Selbstbild zusammen?

Das Selbstbild, die Motivation und die damit verbundenen Erfolgserwartungen und Ursachenerklärungen stehen in einer ständigen Wechselwirkung zueinander (vgl. Abbildung 3, Kapitel 3.2.4.4). Personen mit statischem Selbstbild glauben an eine festgelegte Intelligenz. Stossen sie auf eine schwierige Aufgabe, so haben sie niedrige Erfolgserwartungen, was ihre Motivation und Lernbereitschaft schwächt. Dies hat wiederum eine unbefriedigende Note als Folge, was anstatt auf mangelnde Anstrengungen, auf die fehlende, unveränderbare Intelligenz zurückgeführt wird. Dies wirkt sich erneut negativ auf die Motivation für die nächste Prüfung aus. Durch all diese Überlegungen verstärkt sich das Selbstbild. Man befindet sich in einem Teufelskreis.

Wie kann Priming in der Schule eingesetzt werden, um das Selbstbild von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen?

Wie in Kapitel 4.1 erklärt, sind die Selbstbilder in der Primarschulzeit weder ausgereift noch fest verankert. Aus diesem Grund eignet sich dieses Alter besonders gut, um die Selbstbilder zu formen, bzw. anzupassen. Durch positive Erfahrungen und dem wiederholten Aktivieren der richtigen Einstellung, können die entsprechenden Verbindungen im Gehirn gebahnt und aktiviert werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Bei Kindern mit einem statischen Selbstbild werden die vorhandenen Bahnen durch die neuen Bilder überdeckt und ersetzt (vgl. Kapitel 3.1.1.1).

Eine Vielzahl an Beispielen, wie Priming in der Schule eingesetzt werden kann, um das Selbstbild der Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen, finden sich in Kapitel 4.2 und 4.3.

6. Schlussfolgerung

Obwohl das Priming-Phänomen in den vergangenen Jahren vermehrt thematisiert wurde, ist es noch nicht in die Köpfe der allgemeinen Bevölkerung vorgedrungen. In einzelnen wirtschaftlichen Bereichen wird es bereits gezielt eingesetzt. Wie das Beispiel mit dem Bild von Ronaldo in der dritten Klasse in Diepoldsau zeigt, nutzen ein Paar wenige Lehrpersonen Priming-Methoden im Schulzimmer (vgl. Kapitel 4.3.1.1). Durch Gespräche, die mit verschiedenen Lehrpersonen im Rheintal geführt wurden, zeigte sich jedoch, dass diese Ausnahmen darstellen. Die wenigen Lehrpersonen, die Priming nutzen, tun dies ohne das erforderte Hintergrundwissen. Der Priming-Prozess ist allerdings sehr komplex. Um ihn gezielt und wirkungsvoll einzusetzen, erfordert es das Wissen über die gesamten Abläufe. Dies hilft die Methoden effizienter einzusetzen und individuell anzupassen.

6.1 Schlussfolgerungen Einzelcoaching

Wie in Kapitel 4.2 ersichtlich ist, zeichnete sich nach bereits fünf Wochen Training ein Erfolg ab. Die Schülerin war begeistert. Sie konnte, dank dem Bewusstmachen der Problematik, dem Wenn-Dann-Plan sowie den eingesetzten Primes, den Lerneffekt und somit auch den Lernerfolg steigern.

Für den Einsatz in der Schule eignet sich das Einzelcoaching allerdings nur bedingt. Es erfordert einen sehr hohen Zeitaufwand und kann nicht innerhalb des Unterrichts durchgeführt werden. Die Kursleitung muss sich intensiv mit dem Kind auseinandersetzen und eine vertrauensvolle und enge Bindung aufbauen. Dies erfordert Zeit und Geduld. Da jedes Kind andere Erfahrungen und daher andere Einstellungen hat, müssen diese zuerst ermittelt werden.

Das Training kann zu Beginn grob geplant werden. Es erfordert allerdings eine hohe Flexibilität, um individuell auf das entsprechende Kind einzugehen und den Ablauf dementsprechend spontan anzupassen. Daher ist es unmöglich dies mit allen Schülerinnen und Schülern durchzuführen und sollte nur in Einzelfällen zu Randzeiten angeboten werden. Der Ablauf sollte ähnlich wie im erwähnten Beispiel aussehen (vgl. Kapitel 4.2). Zuerst werden die Eltern und das Kind über die Ziele und den Ablauf informiert. Um mit dem Training zu starten, wird der Zeitrahmen festgelegt und die Eltern geben ihr Einverständnis. Einige Wochen nach Beenden des Trainings sollte unbedingt eine weitere Sitzung mit den Eltern und dem Kind stattfinden, in der besprochen wird, ob die Erinnerungshilfen und Zielauslöser konsequent eingesetzt wurden und ob das Training auch über längere Zeit Erfolge verspricht. Weiter kann geklärt werden, ob eventuelle Anpassungen vorgenommen werden müssen.

Zudem eignet sich diese Methode besser für ältere Schülerinnen und Schüler. Wie bei der Durchführung ersichtlich wurde, brauchen die Kinder einen versierten Wortschatz und müssen an offene Aufgabestellungen gewöhnt sein. Kleine Kinder brauchen eine engere Führung. Im Einzelcoaching wird nur der grobe Rahmen festgelegt. Wohin der Weg schlussendlich führt, bestimmt das Kind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die Aufgabe, Ideen zu entwickeln und persönliches von sich Preis zu geben. Es erfordert ein hohes Mass an Fantasie und Kreativität. Damit dies gelingt, muss zuerst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Bei der beschriebenen Durchführung war dies ein grosser Vorteil. Da die Autorin das Mädchen bereits aus der Hausaufgabenhilfe gekannt hatte, konnte dieser Schritt übersprungen werden. Doch auch in der Oberstufe ist es für die Jugendlichen mit einem statischen Selbstbild noch schwierig, Assoziationen und Ideen zu entwickeln. Da sie durch ihr Selbstbild oft Angst vor Fehlern haben, braucht es sehr viel Mut persönliche Vorschläge und Ideen zu präsentieren.

Als Hilfe könnten die Jugendlichen bei der Suche nach Assoziationen und Ideen alleine gelassen werden. Während fünf Minuten könnten sie so ungestört und ohne Druck die Ideen für sich notieren. Erst später kommt die Kursleitung hinzu und hört sich die Vorschläge an ohne diese zu werten. Falls gewünscht, können deren Ideen als Ergänzung dienen.

Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, die Jugendlichen durch das Erzählen einer Geschichte, die sich auf das Bild bezieht, zu primen. Dies könnte zum Beispiel beim Strandbild so aussehen: „*Stell dir vor, du liegst am Strand unter einem grossen Sonnenschirm. Deine Füsse berühren den schneeweissen feinen Sand. Du hörst das Meer rauschen und geniesst die Stille...*“. Durch diese kleine Geschichte fällt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einfacher sich in die Situation hineinzusetzen und liefert ihnen bereits Ideen, weil die benötigten Bereiche dadurch im Gehirn aktiviert werden. Weitere Assoziationen aus dieser Sparte zu finden, fällt ihnen somit leichter.

6.2 Schlussfolgerungen Ideensammlung

Wie aus dem Kapitel 4.3 ersichtlich ist, können mit wenigen Mitteln bereits im Kindergarten und der Primarschule Priming-Methoden eingesetzt werden. Je jünger die Kinder sind, desto grösser ist oftmals deren Fantasie. Ihnen wird es leicht fallen sich in einen Superhelden oder in einen Puma hineinzusetzen. Bei älteren Kindern können gezielt Situationen vorgestellt und dadurch gebahnt werden. Das Priming muss nicht mehr „*verpackt*“ eingesetzt werden. Bei Kindern ab der Mittelstufe kann das Priming-Phänomen vereinfacht erklärt werden (vgl. Kapitel 4.2.4). Sie sollten wissen, wie es funktioniert, damit sie es allenfalls selbständig in anderen Situationen einsetzen können.

Die Ideensammlung dient als Inspiration. Es gibt unzählige weitere Möglichkeiten Priming in der Schule zu nutzen. Wichtig ist, dass die Methoden an die Klasse bzw. das Kind sowie das gewünschte Ziel angepasst wird. Damit ein Prime nützt, müssen die Kinder an deren Wirkung glauben. Zudem ist es erforderlich, dass der Prime in Verbindung mit dem erwünschten Verhalten abgespeichert wird. Es ist zu beachten, dass Priming auf jedes Individuum eine andere Wirkung ausübt. Die gemachten Erfahrungen und die Kopplungen im semantischen Netzwerk bestimmen, was ein Prime auslöst. Ebenfalls lernen Kinder auf unterschiedliche Weise. Einige bevorzugen visuelle Wahrnehmungen, andere taktile oder auditive. Je nach Typ sollten die Primes angepasst werden.

7. Ausblick

Da das Priming-Phänomen im Bereich der Schule noch wenig erforscht ist, wäre es sehr interessant, einige der erwähnten Umsetzungsideen in den Schulen durchzuführen und diese empirisch auszuwerten. Die Wirkung der Methoden könnte dadurch überprüft werden, genauso wie die Eignung für die verschiedenen Altersstufen.

Durch Interviews mit Lehrpersonen und Kindern könnte ermittelt werden, wie aufwändig die Durchführung eines Priming-Prozesses in der Schule ist, welche Wirkung sie erzielt und ob die Umsetzung Freude bereitet hat.

Da die Durchführung einzelner Priming-Methoden sehr aufwändig sein kann, würde eine ausführliche Beschreibung einer Unterrichts- bzw. Trainingseinheit hilfreich sein. So müssten Lehrpersonen lediglich die Unterlagen an ihre Klasse anpassen. Dies würde den Einsatz von Priming im Schulzimmer vereinfachen und er würde dadurch bestimmt häufiger Verwendung finden.

8. Anhang

8.1 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
usw.	und so weiter
Hrsg.	Herausgeber
S.	Seite
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert
ebd.,	ebenda (wiederholtes Zitieren einer bereits angegebenen Stelle)
ZRM	Zürcher Ressourcen Modell
AB	Arbeitsblatt

8.2 Verwendetes Material für die praktische Umsetzung

8.2.1 Elternbrief

Heerbrugg, 28.08.2017

Liebe Familie [REDACTED]

Ich bin Cindy Loher, die ehemalige Hausaufgabenhilfebetreuerin von [REDACTED]. Ich studiere momentan an der Pädagogischen Hochschule in Rorschach. Im nächsten halben Jahr schreibe ich meine Abschlussarbeit über neue Lernmethoden. Ich habe einige spannende Möglichkeiten gefunden, um das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu erleichtern. Diese Methoden würde ich gerne praktisch umsetzen. Dazu brauche ich freiwillige Schülerinnen und Schüler, die ein bis zwei Stunden über ungefähr fünf Wochen verteilt mit mir arbeiten. Beginn wäre Mitte September.

Ich bin überzeugt davon, dass [REDACTED] sehr davon profitieren würde und es wäre eine Freude für mich, mit ihr zu arbeiten.

E-Mail: cindy.loher@gmx.net

Telefon: [REDACTED]

Adresse: Cindy Loher, Nelkenweg 6, 9435 Heerbrugg

Falls Sie Fragen haben können Sie mich jeder Zeit kontaktieren.

Bitte teilen Sie mir bis Ende dieser Woche (01.09.2017) via E-Mail oder Telefon mit, ob Ihre Tochter Interesse hat.

Ich würde mich riesig auf eine Zusammenarbeit freuen.

Vielen Dank bereits im Voraus.

Freundliche Grüsse



Cindy Loher

/

8.2.2 Fragebogen

Datum:

AB1 Fragebogen:

1. Wie fühlst du dich in der Schule? Wähle passende Gefühlsmönsterchen aus.

2. Wie gehst du beim Lernen vor?
 - *Wann beginnst du mit Lernen?*
 - *Setzt du dir Ziele?*
 - *Erstellst du einen Arbeitsplan?*

3. Wie fühlst du dich beim Lernen? Wähle ein oder mehrere passende Gefühlsmönsterchen aus.

4. Welcher Lerntyp bist du? (Siehe AB 2)

5. Erwinnere dich an deine letzte gute Note: Was denkst du waren die Ursachen dafür?
 - *Ich habe viel gelernt.*
 - *Glück gehabt!*
 - *Ich habe das Thema verstanden.*
 - *Es war eine einfache Prüfung.*
 - *Es war ein einfaches Thema.*

6. Erinnere dich an deine letzte schlechte Note: Was denkst du waren die Ursachen dafür?

- *Ich verstehe dieses Fach einfach nicht.*
- *Ich bin zu schlecht in der Schule.*
- *Die Prüfung war zu schwierig.*
- *Ich habe zu wenig gelernt.*
- *Ich habe Pech gehabt.*

7. Was machst du fürs nächste Mal anders, damit dies nicht noch einmal passiert?

- *Ich werde nächstes Mal nicht mehr lernen. Bringt ja sowieso nichts.*
- *Ich werde mich nächstes Mal mehr anstrengen und mehr lernen.*
- *Nichts, nächstes Mal macht der/die Lehrer/in vielleicht wieder eine einfachere Prüfung.*
- *Ich werde diese Prüfung verbessern und lerne das, was ich noch nicht konnte nochmals.*

8. Wie fühlst du dich, wenn du eine schlechte Note bekommst? Wähle ein Bild aus und beschreibe.

- *Ich bin traurig und hilflos.*
- *Ich bin wütend auf mich selbst.*
- *Ich bin motiviert und möchte es nächstes Mal besser machen.*
- *Es macht mir nichts aus. Es ist nur eine Note. Den Stoff habe ich ja verstanden.*
- *Es macht mir nichts aus. Mir sind die Schule und das Lernen nicht wichtig.*
- *Ich bin verzweifelt. Das Lernen hat nichts gebracht.*

9. Warum lernst du?

- *Weil ich eine gute Note erzielen möchte.*
- *Weil ich eine schlechte Note vermeiden möchte.*
- *Weil ich mich weiterentwickeln möchte.*
- *Weil ich etwas besser verstehen möchte.*
- *Weil ich muss.*

10. Was bedeutet für dich Erfolg in der Schule?

Erfolg habe ich, wenn:

- *Ich eine gute Note erziele.*
- *Ich ein Thema gut verstehe.*
- *Ich viel gelernt habe.*
- *Wenn ich mich verbessert habe.*

11. Welcher Aussage stimmst du zu?

- Intelligenz ist angeboren und kann nicht verändert werden. Entweder man hat Talent oder nicht.
- Intelligenz ist erlernbar und veränderbar.
- Wer nicht intelligent ist, kann auch keinen Erfolg haben.
- Wer sich anstrengt kann alles erreichen, was er/sie sich wünscht.

12. Wie möchtest du dich beim Lernen gerne fühlen? Wähle ein passendes Bild (Gefühlsmönsterchen) aus.

13. Wie möchtest du dich bei einer Prüfung gerne fühlen? Wähle ein passendes Bild (Gefühlsmönsterchen) aus.

8.2.3 AB-Lerntyp

Datum:

AB2. Mein Lerntyp:



Entwickler/in (gelb)

Ich mag schwierige Aufgaben und gehe diese entspannt und interessiert an. Auch wenn ich nicht weiterkomme, bleibe ich gelassen und versuche die Sache zu verstehen. Ich lerne gerne und interessiere mich für die meisten Themen. Wenn ich lerne, ist es mir wichtig immer den Sinn dahinter zu verstehen. Ich muss wissen, warum ich etwas lerne.



Planer/-in (rot)

Wenn ich eine Prüfung habe, beginne ich meist mehrere Tage zuvor und plane, wann ich was lerne. Ebenfalls setze ich mir jeweils ein Ziel (z.B. eine Note). Ich halte mich an meinen Arbeitsplan. Beim Lernen möchte ich nicht abgelenkt werden und beseitige alle möglichen Ablenkungen wie Handy, Lärm etc. Ich gebe nie auf. Auch wenn ich eine Aufgabe nicht lösen kann, so bleibe ich dran, bis ich es schaffe.



Handler/-in (grün)

Ich erledige die Hausaufgaben immer sofort. Auch das Lernen schiebe ich nicht heraus, sondern beginne sobald die Prüfungen angesagt werden. Lernen macht mir Spass. Das Lernen und das Erledigen der Hausaufgaben fallen mir meist leicht. Wenn ich eine Aufgabe nicht sofort lösen kann, so gehe ich einfach zur nächsten. Die Aufgaben bereiten mir oft keine grossen Mühen. Vor Prüfungen habe ich keine Angst, denn ich weiss, dass ich ein gutes Resultat erzielen werde.



Fehlersuchende (blau)

Vor Prüfungen bin ich oft sehr nervös. Ich habe Angst davor, schlechte Noten zu erzielen. Lernen fällt mir oft schwer. Dabei lasse ich mich schnell ablenken und komme oft nur langsam voran. Lernen bereitet mir keine Freude. Ich mache es nur, weil ich es muss. Wenn ich eine schlechte Note erziele, denke ich darüber nach, was ich falsch gemacht habe.

(Idee aus: Storch & Weber, 2012, S. 30-31; angepasst durch Cindy Loher, August 2017)

8.2.4 AB-Themensuche

Datum:

Themensuche:

Mein unerwünschtes Verhalten:

.....

Veränderung/Handlungswunsch:

.....

Mein unerwünschtes Verhalten:

.....

Veränderung/Handlungswunsch:

.....

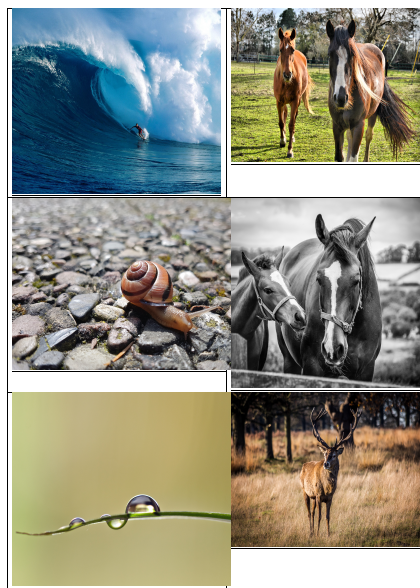
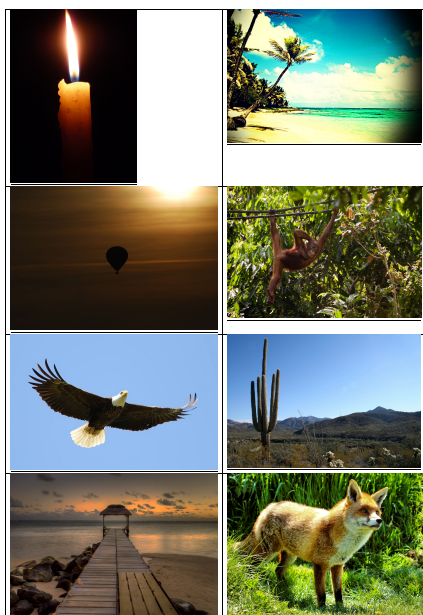
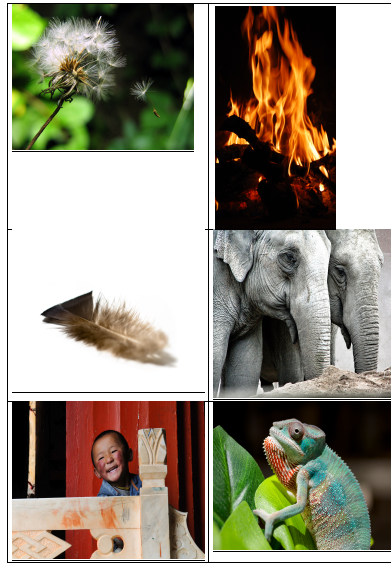
Mein unerwünschtes Verhalten:

.....

Veränderung/Handlungswunsch:

.....

8.2.5 Bildersammlung



(Quelle: www.Flickr.com)

8.2.6 Zielformulierung und Umsetzungsplan Überblick

Zielformulierung und Umsetzungsplan:

Ihr momentaner wichtigster Handlungswunsch:

Wunschelement:

Zielsatz:

Erinnerungshilfen:

Wenn-Dann-Plan:

Belohnung:

8.2.7 AB-Wunschelemente

Wie will ich gerne sein?

Wunschelement	Eigene Ideen	Ideenkorb der Ideenspender/-innen

8.2.8 AB-So will ich sein!

Mein Wunsch: So will ich sein!

Ich will sein wie ein/eine

8.2.9 AB-Synaptischer Spalt

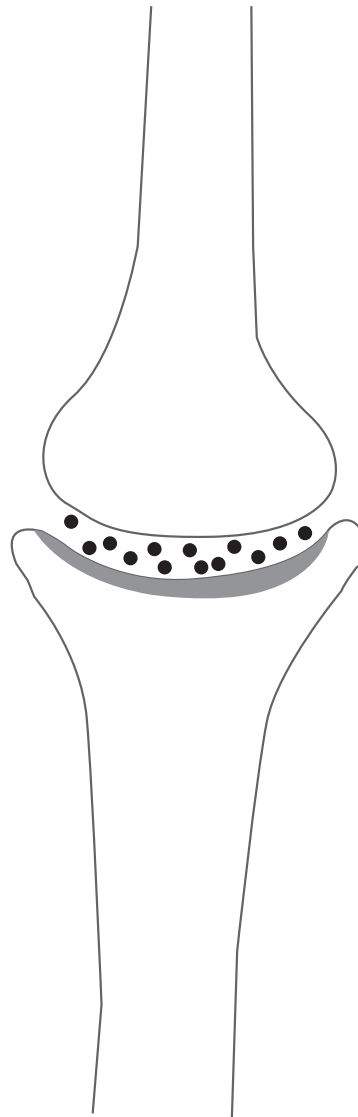
Mein Wunsch wird Wirklichkeit

Mein selbstbestimmtes Gehirn

Selten benutzte Nervenbahnen



Oft benutzte Nervenbahnen



8.2.10 Erklärung Priming

Priming Erklärung: Seite 233 bis 235, Ich Packs:

Das Menschliche Gehirn ist veränderbar. Im Gehirn haben wir viele verschiedene Dinge abgespeichert. Alles, was wir wissen wird irgendwo gelagert und mit anderen, ähnlichen Dingen vernetzt. Wir können uns ein grosses Spinnennetz vorstellen. Alle die gespeicherten Dinge, sind durch Nervenbahnen miteinander vernetzt. Benutzen wir eine Nervenbahn sehr häufig, so wird diese stärker (Abbildung der Synapse zeigen). Andere Nervenbahnen, die wir nur selten gebrauchen werden immer schwächer.

Wenn du lernen musst, und eine Aufgabe nicht gut kannst, dann schaltest du die Verbindung ein, die dir sagt, es bringt sowieso nichts und du hörst auf zu lernen. Diese Verbindung ist in deinem Gehirn im Moment sehr stark. Wir wollen aber eine neue Verbindung aufbauen. Eine, die dir hilft dran zu bleiben bis du etwas kannst. Damit diese Verbindung auch stark wird, müssen wir sie sehr oft aktivieren. Du kannst dir hierfür eine schmale Landstrasse vorstellen. Mit der Zeit wollen immer mehr Autos über diese Strasse. Sie muss ausgebaut werden, bis sie eines Tages eine zweispurige Autobahn ist.

Damit eine Verknüpfung abgerufen wird, muss das Verhalten nicht zwingend ausgeführt werden. Meist reicht schon eine Vorstellung daran (mentales Abrufen), also ein In-Erinnerung-Rufen des Ziels.

Dieses in Erinnerung-Rufen, nennt man Priming. Es hilft dir unbewusst und ohne grosse Anstrengung zu lernen. Du brauchst es lediglich Erinnerungshilfen, die dich immer wieder an dein Ziel und somit an dein Wunschverhalten erinnern. Solche Erinnerungshilfen können Handyklingeltöne, Bilder, Gegenstände, Schlüsselanhänger usw. sein. Sie müssen dich lediglich an deine Bilder, bzw. dein Ziel erinnern.

(Quelle: Nussbaum und Storch, 2014, S. 233-235, abgeändert durch Cindy Loher, September 2017)

8.2.11 AB-Erinnerungshilfen

Erinnerungshilfen

Musik:

.....

.....

Kleidung:

.....

.....

Gegenstand:

.....

.....

Pflanze:

.....

.....

Tier:

.....

.....

Anderes:

.....

.....



9. Literaturverzeichnis

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control. In: Spence, K.W. & Spence, J.T. (Eds.): The psychology of learning and motivation. Vol. 2. New York: Academic Press, S. 89-105 (130,204 f., 272).

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds.). Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Press.

Christ, A. (2008). Farbenlehre. Bildwelten und die Magie der Farben. Würzburg: Henninger.

Damasio, A. (2001). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. (6. Auflage). München: List.

Descartes, R. (1644). Principia Philosophiae. Amsterdam: Elsevir. Deutsch: (1955). Die Prinzipien der Philosophie. Hamburg: Meiner.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.

Dijksterhuis, A. & van Knippenberg, A. (1998). The relation between perception and behavior, or how to win a game of trivial pursuit. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 868-871.

Dijksterhuis, A. (2010). Das kluge Unbewusste. Denken mit Gefühl und Intention. (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dweck, C. (2017). Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. (aktualisierte und erweiterte Ausgabe). München: Piper.

Förster, J.-(2017). Priming-Workshop. ISMZ. PPT. Zürich.

Fritz Strack, Leonard L. Martin und Sabine Stepper. (1988). „Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis“. Journal of Personality and Social Psychology, 54, S. 768-777.

Gollwitzer, P.M. (1991). Abwägen und Planen. Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen. Göttingen: Hogrefe.

Götz, T. (2017). Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. (2., aktualisierte Auflage) Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hattie, John A. C., Beywl, Wolfgang, Zierer, Klaus (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. Springer: Berlin.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8, 7-47.

Holland, R., Hendriks, M. & Aarts, H. (2005). Nonconscious effects of scent on cognition and behaviour. Psychological Science, 16, 9, 689-693.

Hüther, G. (2004). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. (7. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Jäncke, L. (2015). Ist das Hirn vernünftig? Erkenntnisse eines Neuropsychologen. (1. Auflage). Bern: Hans Huber.

John, A. Bargh, Mark Chen & Lara Burrows. (1996). „Automaticity of Social Behaviour: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action“. Journal of Personality and Social Psychology, 71, S. 230-244.

Kahneman, D. (2012). Schnelles Denken, langsames Denken. (24. Auflage). München: Siedler.

Mietzel, G. (2007). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. (8., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Nussbaum, A. R. & Storch, M. (2014). Ich packs!. Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. (3., vollständig überarbeitete Auflage). Bern: Hans Huber.

Payne, B. Brown-Iannuzzi, J. & Loersch, C. (2016). Replicable Effects of Primes on Human Behavior. Journal of Experimental Psychology, 145, 10, S. 1269.

Richard, J. Gerrig, P. Zimbardo, G. (2008). Psychologie. (18., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

Roth, G. (2003). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Roth, G. (2009). Persönlichkeit Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Schultheiss, O. & Strasser, A. (2012). Referential processing and competence as determinants of congruence between implicit and explicit motives. In S. Vazire & T.D. Wilson (Hrsg.). Handbook of Self-Knowledge (S. 39-62). Guilford: New York.

Seidel, T. & Krapp, A. (2014). Pädagogische Psychologie. (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz

Storch, J. & Weber, J. (2012). Wolf packt La(h)ma: Wie Sie die Dinge zügig anpacken und konsequent erledigen. Bern: Hans Huber.

Storch, M. & Krause, F. (2014). Selbstmanagement-ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). (5., erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage). Bern: Hans Huber.

Vollmar, K. (2005). Das grosse Handbuch der Farben. Symbolik, Wirkung, Deutung. Krummwisch: Königsfurt.

Vorberg, D., U U. Mattler, A. Heinecke, T. Schmidt & J. Schwarzbach. (2001). Invariant time-course of priming with and without awareness. Psych. Science

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York, NY: Springer.

Woolfolk, A. (2014). Pädagogische Psychologie. (12., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.

Internetquellen:

[www. flickr.com](http://www.flickr.com), 7.9.2017

[www. gefuehlsmonster.de](http://www.gefuehlsmonster.de), 3.12.2017

www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/mind-the-bach-classical-music-on-the-underground-800483.html, 3.11.2017

www.nytimes.com/2008/01/08/us/politics/08text-obama, 28.12.2017

www.psi-schweiz.ch/ansatzmethode/das-zuercher-ressourcen-modell/, 25.11.2017

[www. psychologie-news.stangl.eu/563/verpackung-und-kaufentscheidung](http://www.psychologie-news.stangl.eu/563/verpackung-und-kaufentscheidung), 3.11.2017

[www. sorgenfresser.com](http://www.sorgenfresser.com), 3.12.2017

www.youtube.com/watch?v=0QkfyvvcCdw, 3.11.2017

www.zeit.de/2013/22/sozialpsychologische-studien, 29.10.2017

[www. zrm.ch](http://www.zrm.ch), 29.12.2017

10. Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Symbolbild Selbstbild (erstellt durch Cindy Loher, Januar 2018)

Abbildung 1: Das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shiffrin (1965) (Mietzel, 2007, S. 204).	11
Abbildung 2: Veranschaulichung Selbstbilder (Zeichnung: Cindy Loher, Oktober 2017).....	19
Abbildung 3: Reziproker Determinismus (Richard, Gerrig, Philip & Zimbardo, 2008, S. 13, zit. nach Bandura, 1999).....	21
Abbildung 4: Wechselwirkung zwischen dem Selbstbild und der Motivation (Grafik, Cindy Loher, Oktober 2017).....	31
Abbildung 5: Semantisches Netzwerk (Grafik: Cindy Loher, Oktober 2017).....	33
Abbildung 6: Priming-Prozess (Förster, 2017, S.13).....	35
Abbildung 7: Der Rubikon-Prozess (Storch und Krause, 2014, S.87; in Anlehnung an Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990); ergänzt durch Cindy Loher, Oktober 2017).....	48
Abbildung 8: Papagei (www.flickr.com, 7.9.2017).....	60
Abbildung 9: Chamäleon (www.flickr.com, 7.9.2017).....	60
Abbildung 10: Strand (www.flickr.com, 7.9.2017).....	60
Abbildung 11: Installierte Primes (Fotografie: Schülerin, Oktober 2017).....	62
Abbildung 12: Ronaldo Prime (www.wikipedia.com , 2.12.2017, abgeändert durch Schule Diepoldsau).....	65

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Drei bedeutsame Erwartungstypen im erweiterten Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980)(Götz, 2017, S. 92).....	27
Tabelle 2: Achtfelderschema nach Weiner (1968): Klassifikation von Erfolgs- und Misserfolgsursachen nach den drei Attributionsdimensionen „Lokation“, „Stabilität“ und „Kontrollierbarkeit“ (Götz, 2017, S. 113).....	30
Tabelle 3: Mögliche Zielauslöser und Primes (einzelne Ideen aus: Nussbaum & Storch, 2014, S 233-243).....	53

13 Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Bachelor-/Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, nicht anderweitig ganz oder in Teilen als Abschlussarbeit vorgelegt, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benützt sowie wörtliche und sinngemässe Zitate als solche gekennzeichnet habe.

Respektierung von Urheberrechts- und Persönlichkeitsschutz

Ich bestätige hiermit, die Richtlinien zum Urheber- und Persönlichkeitsschutz an der PHSG (http://www.extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/verwaltung/rechtsdienst/dokumente/Urheberrechts-_und_Persoenlichkeitsschutz.pdf) gelesen zu haben. Die in meiner Bachelor-/Masterarbeit tangierten Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden wie folgt abgeklärt:

- ☒ Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte wurden vollständig abgeklärt. Zitate sind ausgewiesen. Vollständige Bild- und Tondokumente wurden vollständig abgeklärt. Empirische Daten sind anonymisiert.
- ☐ Abklärungen bezüglich Urheber- und Persönlichkeitsrechten sind, soweit nötig, im Gange, aber noch nicht abgeschlossen. Informationen hierzu werden zu einem späteren Zeitpunkt an phiq@phsg.ch weitergeleitet. Sofern unten eine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt wird, kann diese erst erfolgen, wenn alle Rechte abgeklärt sind.
- ☐ Die Urheber- und Persönlichkeitsrechte konnten, wo dies nötig ist, nicht vollständig abgeklärt werden. (In diesem Fall kann unten keine Zustimmung zur Veröffentlichung erteilt werden.)

Zustimmung zur Veröffentlichung

- ☒ Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass meine Arbeit über das Repository der PHSG im Internet/Extranet zugänglich gemacht wird.
- ☐ Meine Arbeit darf über das Repository der PHSG im Internet/Extranet nicht zugänglich gemacht werden.

Ort, Datum:

Heerbrugg, 5.1.2018

Unterschrift:

C. Lohrer