

Proseminararbeit

**Pädagogisches Institut
Universität Zürich**

**Lösung motivationaler Konflikte mit dem ZRM
am Beispiel der Hausaufgaben**

Betreuung: Maja Storch

Autorin

**Nadia Kreis
Postfach 88,
4105 Biel-Benken**

**(kreis.nadia@access.unizh.ch)
079 691 75 51
05-718-754**

**Hauptfach: Pädagogik
1.NF Politikwissenschaft
2.NF Sozial- und Präventivmedizin**

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
1.1.	Fragestellung	3
2.	Theoretische Grundlagen	4
2.1.	Die Schule als Ort des Lernens	4
2.1.1.	Druck in der Schule: Chance und Gefahr	4
2.1.2.	Die Schule und das Selbst	5
2.2.	Motivationstheorien	6
2.2.1.	Triebtheorien	6
2.2.2.	Entscheidungstheoretische Auffassungen	8
2.2.3.	Differenzielle Ansätze in der Jugend- und Werteforschung	8
2.2.4.	Motivationaler Handlungskonflikt	10
2.3.	Was sind die Konsequenzen eines Handlungskonfliktes?	10
2.3.1.	Strategien und Konsequenzen bei Handlungskonflikten	11
2.4.	Zusammenfassung	12
3.	Zürcher Ressourcen Modell	13
3.1.	Ansätze des ZRMs	13
3.2.	Das Körper-Selbst	13
3.3.	Das adaptive Unbewusste	14
3.4.	Der Rubikon-Prozess	14
4.	Transfer ins ZRM	15
4.1.	Zu durchlaufende Phasen mit dem ZRM-Training	17
4.3.	Diskussion	23
5.	Literaturverzeichnis	24

1. Einleitung

Der jugendliche Schüler sieht die Bildung als wichtig an, bewertet aber die Schule und das schulische Lernen dennoch häufig negativ. So ist bekannt, dass sich Jugendliche in der Schule oft nicht wohl fühlen und lediglich die Aspekte Freizeit, Ferien, Pausen und das Verhältnis zu Mitschülerinnen und -schülern als positiv einschätzen. Die Autoren (Hofer, Reinders, Fries, Clausen, Schmid & Dietz, 2005, S. 326) berichten, dass die Befunde von Pelkner/Boehnke (2003) gezeigt haben, wie durch die Bezeichnung „Streber“ in der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern eine Leistungsfeindlichkeit zum Ausdruck kommen kann. Auch der Zeitaufwand für Hausaufgaben geht im internationalen Vergleich nicht über dem Durchschnitt hinaus. Alles in allem gehört Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule nicht zu den Vorlieben der Jugendlichen. Auch unter Einbezug der bestehenden verschiedenen Theorie bezüglich Lernmotivation und Lernstrategien bleibt die Frage offen, wie Schüler und Schülerinnen unterstützt und motiviert werden können, die Hausaufgaben zu erledigen, ohne über die beschriebenen Hindernisse und Konflikte zu stolpern. Das ZRM (Storch, Riedener, 2005) ist eine Methode, mit der innere Konflikte soweit überwunden werden sollen, dass ein kurz- und langfristig befriedigendes eigenständiges Handeln, im Sinne eines Selbstmanagements, möglich wird. Im Folgenden soll untersucht werden, wie und mit welchem theoretischen Hintergrund das ZRM eine Grundlage darstellen könnte, um Jugendlichen ihre ungenügende Lernmotivation überwinden zu helfen.

1.1. Meine Fragestellung:

Wie könnten motivationale Konflikte mit Hilfe des ZRM am Beispiel der Hausaufgaben gelöst werden?

2. Theoretische Grundlagen

Als theoretische Grundlagen werden im Folgenden einige Gedanken zur Bedeutung der Schule für die Jugendlichen als Ort des Lernens gemacht. In einem nächsten Schritt sollen die für dieses Thema wichtigsten Motivationstheorien kurz dargestellt werden. Nach einem differenziellen Ansatz in der Jugendforschung wird etwas ausgedehnter die Theorie des Handlungskonfliktes dargestellt, da diese einen Ansatz zur Erklärung der Schwierigkeiten der Jugendlichen, ihre Hausaufgaben zu erledigen, gibt. Zuletzt sollen einige Aspekte des ZRMs hervorgehoben werden, welche für die bearbeitete Fragestellung der motivationalen Konflikte besonders wichtig erscheinen.

2.1. Die Schule als Ort des Lernens

Die Schule ist eine von Arbeitszwängen befreiten und von Lernmöglichkeiten und Lernaufträgen bestimmten Altersperiode geworden. Manche Autoren sprechen auch von der „Erfindung der Jugendzeit“. Das Bildungswesen konstituiert und strukturiert in einer detaillierten jahrgangsbezogenen Gliederung den Lebensabschnitt Adoleszenz. Entsprechend ist die sozialgeschichtlich beobachtete Zunahme und Verlängerung des Schulbesuchs einer der wichtigsten Indikatoren für den Wandel der Jugendzeit und Ergebnis eines gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesses (Fend, 2005, S. 151)

2.1.1. Druck in der Schule: Chance und Gefahr

Als Ort, setzt die Gesellschaft heute für die primären Sozialisationsansprüche, die realisiert werden sollten, die Schule ein. Entsprechend werden die Schulpflicht sowie die verbindliche Curricula festgelegt (Flammer, Alsaker, 2002, S. 241). Dies führt dazu, dass die Jugendlichen schon früh einem Druck durch die Gesellschaft ausgesetzt sind, welcher die Gefahr der Überforderung in sich birgt.

Im Laufe der Schulzeit, und insbesondere während der Adoleszenz, nimmt in westlichen Ländern die Freude an der Schule im Durchschnitt ab. Dafür Es gibt es unterschiedliche Gründe. Einigen Schülerinnen und Schülern sind die Ansprüche zu hoch, viele haben andere Interessen, wieder andere sehnen sich nach dem Übertritt ins „wirkliche Leben“, d.h. ausserhalb des schulischen Lebens. Tatsache bleibt, dass die Jugendlichen dennoch wissen, dass eine gute Schulbildung für ihre spätere Karriere wichtig ist. Sie stehen deshalb oft nicht nur unter Stress von aussen, sondern stellen sich selbst unter Druck. Dieser Druck verstärkt sich bei Schwierigkeiten, da das Versagen bei einer Lernaufgabe die Wahrscheinlichkeit des Versagens bei darauf aufbauenden Lernaufgaben erhöht.

Die Schule ermöglicht dadurch den Aufbau eines Teufelskreises, der folgendermassen aussieht (Flammer et al., 2002, S. 241):

geringere Leistungen → geringere Perspektiven → geringere Motivation → geringere Leistungen etc.

In deutschsprachigen Ländern wird diesem Teufelskreis durch differenzierte weiterführenden Schulen vorgebeugt. Leider birgt dies weitere Probleme in sich wie Selektionsunterschiede zu nicht immer optimalen Zeitpunkten, unter Umständen frühzeitige Abwahl gewisser beruflicher Laufbahnen und Stigmatisierungen durch Zuweisung zu weniger anspruchsvollen Schulen. Unter diesem Gesichtspunkt steht die Schule im Spannungsfeld zwischen biographischer Chance und biographischem Schicksal.

Diese Dynamik wird sich in Zukunft jedoch weiter verstärken, weil das Lernen in der heutigen Wissensgesellschaft immer noch wichtiger werden wird.

2.1.2. Die Schule und das Selbst

Das Kernproblem der Adoleszenz besteht nach Fend (2005) darin, dass das aus der kindlichen Identifikationen abgelöste ideale Grössenselbst „auf Wanderschaft“ geht, zu einem „virtuellen Selbst“ wird und neue Bestätigungen von Grösse sucht. Das neue, stark erwachte Bedürfnis, um seiner selbst ganz und gar und ohne Einschränkungen geliebt und bewundert zu werden, ist der Kern narzisstischen Grössenselbstphantasien. Können diese Phantasien nicht im ersehnten Mass befriedigt werden, z.B. durch Lehrpersonen, entstehen Enttäuschungen und Kränkungen, die denselben mit Ignoranz, Desinteresse, oder abwesender Präsenz quittiert werden.

Die Gefährdung des Grössenselbst ermöglicht der Schule aber auch Chancen. Das jugendliche Selbst ist ein „Selbst in Arbeit“, was in vielen schillernden Selbstpräsentationen zum Ausdruck kommt. Die Schule bietet sich somit als wichtiger Lebensraum an, in dem „mögliche Selbst“ erprobt werden. Dabei können eigene Stärken erkannt werden, indem man lernt, „dosierte Kränkungen“ zu bewältigen und somit auch eigene Defizite zu akzeptieren. Im Zusammenhang mit der immer wichtiger werdenden Bedeutung des Lernens ist der Erfahrungsraum Schule somit zu einem zentralen Lebenskontext von Jugendlichen geworden, welcher viele Situationen für die Entwicklung vorgibt.

Jugendliche leben heute in einer Gesellschaft, in welcher der Stellenwert von Freizeit und Erlebnis hoch ist; davon geht die „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“ aus (Hofer et al., 2005). „Wissen“ hat eine grosse Bedeutung, und der Erwerb von Bildungstiteln wird als unerlässliche Voraussetzung für eine berufliche Laufbahn angesehen.

2.2. Motivationstheorien

Auf der folgenden Seite werden einige Einblicke in Theorien aufgezeigt, die sich mit Motivation befassen. Das Spektrum umfasst: die ältesten Motivationstheorie, welche bedacht ist, ein „inneres Gleichgewicht“ zu bewahren, dann die intrinsische/extrinsische Motivation, welche darauf abzielt, einerseits Zielzustände zu erreichen, andererseits aus eigenem Antrieb oder durch „äusserliche“ Interventionen erweckt werden. Zum Schluss wird noch die die Anreiztheorie erwähnt, welche die Erfolgserlebnisse als Weg zu mehr Motivation aufzeigt.

2.2.1. Triebtheorien

Die Triebtheorien sind die ältesten psychologischen Motivationstheorien (Edelmann, 1994). Im Zentrum davon steht der Begriff der Homöostase, unter welchem man eine Konstanthaltung des „inneren Milieus“ versteht. Damit meint man eine selbstgesteuerte Gleichgewichtsregulierung des gesamten innerorganismisch-physiologischen Prozesses. Bei Abweichung vom Soll-Zustand versucht der Organismus sein Verhalten so zu steuern, dass die Wiederherstellung des Gleichgewichtes erreicht wird.

Die Psychoanalyse geht von einem Theoriesystem aus, welches Triebdeterminiertheit menschlichen Erlebens und Verhaltens als „psychodynamisch“ bezeichnet. „Laut Freud sind die Triebe appetitive (aufsuchende) interne Energiequellen des Verhaltens. Appetitiv, weil sie auf Objekte zuführen; intern, weil sie von Stoffwechselprozessen des Körpers herrühren; Energiequellen, weil sie den Organismus antreiben beziehungsweise das Verhalten energetisieren. Triebe haben als Ziel die Befriedigung und sind somit mit dem Objekt assoziiert, welches als *Befriediger* fungiert“ (Weiner, 1988; zitiert nach Edelmann, 1994).

Der Begriff „intrinsische Motivation“ wird in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. Heckhausen (1989; zitiert nach Edelmann 1994) meint, dass „intrinsisches Verhalten um seiner selbst oder eng damit zusammenhängender Zielzustände willen erfolgt, das es nicht blosses Mittel zu einem andersartigen Zweck ist“. Lernt ein Kind für eine Mathematikprüfung und ist dabei an mathematischen Fragen interessiert, dann ist dies eine intrinsische Motivation. Lernt das Kind auf eine Mathematikprüfung, weil die Eltern eine gute Note erwarten oder eine Belohnung versprechen, dann handelt es sich um eine extrinsische Motivation. Die von der Sache selbst erzeugte Dissonanz, die „dosierte Diskrepanz“ zwischen der neuen Information und den etablierten Schemata ist die stärkste Triebkraft beim kognitiven Lernen.

Der Pädagoge Joerger (1975; zitiert nach Heckhausen, 1980) leitet daraus folgende Forderungen ab: „Ein kognitiver Konflikt kann nur dort entstehen, wo eine neue und mindestens teilweise dissonante (widersprüchliche) Information die Modifikation eines bestehenden und relativ stabilen kognitiven Schemas erzwingt. „Ist ein kognitiver Konflikt so gartet, dass eine Modifikation des Schemas in der von der

dissonanten Information geforderten Weise mit den verfügbaren kognitiven Mitteln des Individuums nicht mehr erreichbar ist, dann wird er in didaktischer Hinsicht unfruchtbar und führt zur Abwendung des Individuums.“

Die Anreiztheorie geht im Wesentlichen auf die Feldtheorie von Lewin zurück. Sie sagt aus, dass das latente Motiv durch den Aufforderungscharakter (emotionale Valenz) angeregt wird und dadurch in den Zustand der aktuellen Motivation übergeht. Lewin (1963; zitiert nach Heckhausen, 1980) geht von der Theorie aus, dass der Mensch sich in einem Lebensraum bewegt, wo er als Individuum handelt. Dieser Lebensraum beinhaltet alle Faktoren, die ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt beeinflusst.

In der Feldtheorie wird betont, dass stabile, überdauernde Persönlichkeitsdispositionen (Bedürfnisse) für menschliches Handeln eine weit geringere Rolle spielen und dass Aufforderungscharakter die wichtigste Komponente der aktuellen Gesamtsituation darstellt.

Erfolg und wie attraktiv er ist, hängt von der Vorfreude und dem Stolz, welche die Erfolgswahrscheinlichkeit verspricht. Der Aufforderungscharakter, der sehr positiv mit den möglichen Handlungsergebnissen zusammenhängt, lässt sich wie in der Werbung bekannt, auch manipulieren. Der Lehrer hat die Möglichkeit durch Faszination für den Unterricht, den Schüler mitzureissen. Die Attraktivität von Erfolg kann aber auch durch so genannte Modellpersonen erfolgen. Zum Beispiel ein Sportler einer bestimmten Sportart kann für einen Aufschwung der Sportart beitragen. Erfolgsmotiv, Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz beeinflussen sich wechselseitig.

Es lässt sich folgendes festhalten:

- Die Motive (Bedürfnisse, Strebungen usw.) die in einer Person latent (ruhend) vorhanden sind, sind Persönlichkeitsdispositionen.
- Werden diese von Situationsfaktoren angeregt, gehen sie in den Zustand der aktuellen Motivation über.
- Man kann davon ausgehen, dass der Aufforderungscharakter (Anreiz, Attraktivität) als eine vorrangige emotionale Valenz aufgefasst werden kann.
- Dieser Aufforderungscharakter ist häufig erlernt und kann durch Reiz-Reaktions-Lernen erklärt werden.

Gelegentlich sind gleichzeitig mehrere Motive aktiviert, welche aus triebtheoretischer Sicht so aufgefasst wird, dass sich das „drängendste Bedürfnis“ seine Befriedigung verschafft. Aus anreiztheoretischer Sicht könnte man sagen, dass der Zielzustand angestrebt wird, welcher den stärksten positiven Aufforderungscharakter hat.

Der Entscheidungsprozess wird auch *Kampf der Motive* genannt und enthält z. B. Phänomene des Zögerns und der Unschlüssigkeit. Er hat die Informationsverarbeitung zur Folge, die zum Aufbau einer Präferenzhierarchie der Entscheidungsalternativen führt.

2.2.2. Entscheidungstheoretische Auffassungen

Die triebtheoretischen Erklärungen beim Vorliegen verschiedener Motive bzw. Entscheidungsmöglichkeiten reichen nicht immer aus, um die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu erklären. Hier versuchen entscheidungstheoretische Auffassungen eine „rationale“ Erklärung zu geben: Liegen mehrere Möglichkeiten vor und es muss eine Wahl getroffen werden, hat eine Person eine Entscheidung vor sich. Der Konflikt der entsteht, endet mit der Entscheidung. Solche Theorien basieren auf dem Prinzip des „homo oeconomicus“. Das Verhalten steht vorrangig und orientiert sich an einem Prinzip der Nutzen- und Gewinnmaximierung. Die Bedeutung der Motivation liegt in der Erwartung und Antizipation zukünftiger Ereignisse, welche die momentane Entscheidung beeinflussen. (Edelmann, 1994, S. 384).

Entscheidungstheorien können deskriptiv sein (wie Entscheidungen gefällt werden) oder normativ (wie sie sein sollen). Entscheidungstheorien sind mathematisch formulierte Theorien (ebd.).

1. Entscheidungen mit Sicherheit (ohne Risiko).

Es liegt die Vorstellung zugrunde, dass die gewählte Alternative eintritt, dies setzt totale Informiertheit als auch totale Rationalität voraus (ebd.).

2. Entscheidungen mit einem gewissen Risiko:

Man kann in diesem Fall nicht davon ausgehen, dass die gewählte Alternative eintritt. Diesen Fall berücksichtigen die sog. „Erwartung x Wert-Theorien“. Entscheidungen werden getroffen nach dem Produkt aus subjektiver Wahrscheinlichkeit und subjektivem Wert. Das Beispiel des Lottospielers zeigt, was damit gemeint ist: der Lottospieler erwartet bei (stark überschätzter) geringer Wahrscheinlichkeit, aber einem sehr hohen Wert, insgesamt einen sehr grossen Nutzen zu erzielen (ebd.).

3. Entscheidungen mit grosser Unsicherheit

Der Handelnde weiss überhaupt nicht, mit welcher Wahrscheinlichkeit die gewählte Alternative eintritt. Hier wird die Maximin-Regel erwähnt, wobei man sich so entscheidet, dass der im ungünstigsten Fall zu erwartende Gewinn möglichst gross ist (a.a.O., S. 385).

2.2.3. Differenzielle Ansätze in der Jugend- und Werteforschung

Die Typisierungen von Jugendgenerationen werden regelmässig vorgenommen. Eine Unterscheidung, welche die Autoren bei jugendlichen Subkulturen vornehmen, ist hinsichtlich der Frage, welche Anpassung bzw. welcher Widerstand gegen Standards der Erwachsenengeneration vorgenommen wird. Damit entsteht eine Typisierung von Jugend auf der Generationsachse. Fend (1991; zitiert nach Hofer et al., 2005, S. 328) benutzt dafür eine Typologie von Jugendlichen, indem er Formen der Identitätserarbeitung im beruflichen Bereich beschreibt.

Es gibt Jugendliche die orientieren sich in ihrer Arbeitseinstellung an den Leistungsstandards der Elterngeneration und erlangen so ihre Identität oder sie erarbeiten sich eine solche aufgrund dieser Standards. Dem gegenüber stehen Jugendliche die im Moratorium, also noch auf der Suche einer Identität, sind und sich noch nicht festgelegt haben. Eine Zukunftsauseinandersetzung findet bei beiden (Identität vorhanden und auf Identitätssuche) kaum statt. Neuenschwander (2003) zeigt, dass diese unterschiedlichen Jugendtypen auch unterschiedliche Erwartungen an die Schule stellen. So zeigt sich, dass Jugendliche mit erarbeiteter Identität generell höhere Erwartungen an ihre Lehrer betreffend Wissensvermittlung und Zukunftsvorbereitung haben, während diejenigen im Moratorium dagegen mehr soziale Unterstützung im Bereich zwischenmenschlichen Zusammenlebens erwarten. Der Autor Reinders (2001; zitiert nach Hofer et al., 2005) hat die Wertetypisierung von Jugend aus den 90er Jahren zu einer Typologie jugendlicher Entwicklungswege zusammengefasst, indem die Begriffe Gegenwarts- und Zukunftsorientierung von Jugendlichen mit den Dimensionen Transitions- und Moratoriumsorientierung verbunden wurden. Diese beiden Dimensionen werden als orthogonale Faktoren angesetzt. Es entstehen vier Typen, da jede Dimension mit einer hohen und niedrigen Ausprägung unterschieden wird. Die vier Typen werden mit den Begriffen Assimilation, Integration (Zukunftsorientierung, eher bereit zu schulischem Engagement) und Diffusion, Segregation (geringe Zukunftsorientierung, insgesamt geringe Bereitschaft zu schulischem Lernen aufweisen) gekennzeichnet. Diese Typologie ermöglicht somit die Beschreibung der Bedeutung, welche der Schule als Vorbereitungsinstitution auf die berufliche Zukunft beigemessen wird.

Auch in der Werteforschung geht man auch davon aus, dass in der postindustriellen Gegenwart zwei Werteprofile charakterisiert werden können: das Streben nach Leistung und das Streben nach Wohlbefinden. Diese beiden Forschungslinien können miteinander verbunden werden, wenn angenommen wird, dass Wohlbefindenswerte sich bei Jugendlichen in einer Gegenwartsorientierung manifestieren und dass sich Leistungswerte als Zukunfts- und Transitionsorientierungen äussern.

Die empirische Bestätigung geht aus einer Interview-Studie hervor, welche die Gruppe um Hofer durchgeführt hat (Schmid et al., im Druck; zitiert nach Hofer et al., 2005). Jugendliche wurden bezüglich ihrer Vorstellungen befragt, die sie mit den Begriffen „Leistung“ und „Wohlbefinden“ verbinden. Sowohl „Leistung“ welches aus einem guten Ergebnis einer Bemühung entsteht z.B. gute Noten, als auch „Wohlbefinden“ (als glücklich/frei/ mit Freunden sein) werden hoch bewertet. Die Interviews zeigten auch, dass die Ausübung schulisch relevanter Tätigkeiten vorwiegend mit ihrer Bedeutung für zukünftige Effekte begründet wird. Freizeittätigkeiten dafür mehrheitlich mit ihrem unmittelbaren Gewinn in Verbindung gebracht werden. Die Annahme, die Transitions- Moratoriumsorientierung als jugendtheoretische Ausprägung von allgemeinen Werten (Leistungs-/Wohlbefindenswerte) anzusehen, macht demnach Sinn.

Die Jugendforschung unterscheidet somit zwei Wertdimensionen. Eine umfasst das Ausmass des zukunftsorientierten Leistungsstrebens und die andere Wertdimension das Ausmass des gegenwartsorientierten Strebens nach Wohlbefinden.

Diese zwei Dimensionen stellen eine Orientierung dar. Jugendliche können sich zukunftsorientiert an der eigenen Zukunft als Erwachsene, mit der Präferenz von Werten wie Leistung und Anpassung an die Erwachsenengeneration, orientieren. Dass heisst, wird der Status als Erwachsener wenig positiv angesehen und der Übergang in diesem Status als schwer erreichbar eingeschätzt, dann werden die Bemühungen und die Vorbereitung in den Erwachsenenstatus (darunter fallen die schulischen Anstrengungen) vermindert.

Ebenfalls können Jugendliche gegenwartsbezogen und damit auf die aktuelle Lebensphase konzentriert sein, und damit Werte der Entfaltung jugendkultureller Stile, Gruppenzugehörigkeit, der Relativierung von Leistungsstandards der Erwachsenengesellschaft und einer eher unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung vertreten (vgl. Ferchhoff 1999; zitiert nach Hofer et al., 2005).

Die Werthaltungen der Schüler interagieren mit den Umweltanreizen. Es zeigt sich, dass Schüler mit hohen Leistungswerten dazu neigen, Lerntätigkeiten hoch zu bewerten, die sich positiv äussern in der Zukunft. Andererseits werden Wohlbefindenswerte eher im Freizeitbereich realisiert. Die Wohlbefindenswerte erscheinen für diese Schüler attraktiver, da sie unmittelbar eine Belohnung erhalten.

2.2.4. Motivationaler Handlungskonflikt

Ein motivationaler Handlungskonflikt entsteht dann, wenn zu einem Zeitpunkt mehrere Tätigkeiten hoch bewertet werden, die nicht gleichzeitig ausgeführt werden können. Hausaufgaben können zum Beispiel konkurrenzieren mit der Möglichkeit, sich mit Freunden zu treffen. Je höher und ähnlicher die Ausprägung auf den beiden Wertdimensionen „zukunftsorientierten Leistungsstreben“ und „gegenwartsorientiertem Streben nach Wohlbefinden“ ist, desto öfter erlebt ein oder eine Jugendliche die Handlungskonflikte. Konflikte können jedoch auch innerhalb einer Dimension entstehen, z.B. wenn man gleichzeitig Hausaufgaben in Englisch hat und sich auf eine Mathematikarbeit vorbereiten will oder wenn man mehrere interessante Fernsehsendungen gleichzeitig laufen oder wenn man an einem Abend gleichzeitig auf zwei Partys eingeladen ist. Solche Situationen verursachen den so genannten „Freizeitstress“.

2.3. Was sind die Konsequenzen eines Handlungskonfliktes?

Eine Rivalität zwischen zwei Handlungen, welche sich auf die Wertdimensionen Leistung und Wohlbefinden beziehen, hält auch nach der Entscheidung für das Durchführen einer der beiden alternativen Handlungen an. Je ähnlicher die Attraktivität der beiden Handlungen, desto stärker sollte sich der Konflikt manifestieren. Auch nach der Entscheidung eine Fernsehsendung nicht zu schauen,

sondern Hausaufgaben zu erledigen, erweist sich für viele Menschen das Lernen als schwierig. Von Zeit zu Zeit schweifen die Gedanken ab zur verpassten Sendung und beeinträchtigen somit das Lernen. Die Beeinträchtigung ist umso stärker, je attraktiver die verpasste Sendung bewertet wird.

Das Fortdauern des Konfliktes auch nach der Entscheidung widerspricht der im Unterkapitel „entscheidungstheoretische Auffassung“ dargestellten Idee.

2.3.1. Strategien und Konsequenzen bei Handlungskonflikten :

Welche Folgen hat nun ein solcher motivationaler Handlungskonflikt für das Lernen. Die Autoren (Hofer et. al., 2003; zitiert nach Hofer et al., 2005) zeigen auf, welche, zum Teil unbewusste, Strategien verwendet werden und welche Konsequenzen sich daraus ergeben:

Ablenkung

Die volle Aufmerksamkeit gilt nicht der gewählten Aktivität.

Abbrechen

Durch unerwartet hohe Anstrengung, lange Dauer oder Auftauchen einer Alternative, kann die aufgenommene Tätigkeit abgebrochen werden.

Springen

Um allen Anforderungen wenigstens partiell gerecht zu werden, erfolgt ein Springen zwischen den Tätigkeiten. Darin enthalten sind auch so genannte kurze Ablenkungen.

Beeinträchtigung der Stimmung

Die stetige kognitive Beschäftigung mit nicht ausgeführten alternativen Handlungen führt zu einer Beeinträchtigung der die Handlungsausführung begleitenden Gefühle.

Verringerung der Verarbeitungstiefe

Der dauernde Handlungskonflikt interferiert im Arbeitsgedächtnis mit den lernbezogenen Gedanken und führt zu einer geringeren Verarbeitungstiefe.

Diese Zusammenhänge konnten empirisch nachgewiesen werden (ebd.). In einer Befragung von Jugendlichen zeigte sich, dass je anstrengender Lernen erlebt wurde und je weniger wichtig Lernen war, desto mehr über Ablenkung, schlechte Stimmung und Springen und umso weniger über gute Stimmung und Persistenz beim Lernen berichtet wurde. Umgekehrt konnten Jugendliche je wichtiger eine allfällig unterlassene schulische Tätigkeit eingeschätzt wurde, umso weniger Freizeittätigkeiten geniessen. Auch der Einfluss der beschriebenen Strategien auf das Zeitinvestment und die schulische Leistungen konnte nachgewiesen werden.

Einige Jugendliche mit gleichzeitig hohen Leistungs- und Wohlbefindenswerten, scheinen motivationalen Handlungskonflikten dadurch zu entgehen, indem sie die verschiedenen Tätigkeiten planvoll sequenzieren. Mit der Orientierung über Zeitfenster, in denen zuerst der einen und dann der nächsten Tätigkeit ungestört von Ablenkungen nachgegangen wird, können die negativen Folgen von Handlungskonflikten vermindert oder aufgehoben werden. Dafür ist jedoch eine genügende Impulskontrolle und volitionale Fertigkeiten, also die bewusste und selbstbestimmte Einflussnahme auf das eigene Handeln, notwendig.

Beachtung sollte auch die „Anpassungsfunktion“ der angeführten Konsequenzen von Handlungskonflikten angeschaut werden. Heranwachsende junge Menschen in unserer Gesellschaft stehen vor der Aufgabe, „alte“ und „neue“ Werte miteinander zu vereinbaren und eine multiple Zielerreichung zu gewährleisten.

Schulische Leistungen verlieren ihre Wichtigkeit zugunsten der Wichtigkeit andere Werte. Schülerinnen und Schüler mit hohen Wohlbefindenswerten mögen weniger Zeit für das schulische Lernen aufbringen, akzeptieren damit aber auch eventuell damit verbundene Leistungseinbussen als Preis dafür, zu einer Verwirklichung von Werten auch in anderen Lebensbereichen zu kommen.

2.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend geht hervor, dass stärker zukunftsbezogene Jugendliche einen höheren leistungsbezogenen Wert, stärker auf die Gegenwart bezogene Jugendliche hingegen einen höheren Wohlbefindenswert aufweisen. Bei ähnlichen Ausprägungen geraten Jugendliche stets in einem inneren Konflikt rivalisierender Handlungen. Der Handlungskonflikt wird dadurch gelöst, dass einer Handlung auf Kosten eines anderen der Vorrang gewährt wird. Das Ergebnis sind Erscheinungen wie Aufschieben, geringe Ausdauer und schlechtere Verarbeitungstiefe, somit wenig „engagiertes“ Hausaufgabenverhalten (Trautwein & Köller, 2003). Hervor sticht deutlich, dass die Anreize einer nicht gewählten Handlung die Qualität der Durchführung der gewählten Handlung beeinträchtigen. Strukturierung von Lern- und Freizeittätigkeiten in Zeitrastern vermindert die negativen Folgen bestehender Handlungskonflikte.

3. Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)

Das Zürcher Ressourcen Modell „stellt ein allgemein-psychologisches und störungsspezifisches, theoretisches System dar, das darauf abzielt, Menschen selbstständig und handlungsfähig zu machen“ (Storch et al., 2005). Das ZRM soll Jugendlichen die Möglichkeit bieten zu lernen, das heisst, sich selbst zu managen.

3.1. Ansätze des ZRMs

Die wichtigste Aufgabe der Adoleszenz darf in der Herstellung einer autonomen Identität betrachtet werden (Fend, 1997). Betreffend Identität ist man sich heute weitgehend einig, dass es keine psychische Eigenschaft ist, die man einmal erwirbt und die dann unverändert bleibt. Heute geht man sogar davon aus, dass das Individuum einer aktiven Konstruktionsanleitung bedarf, welche Identität fortlaufend neu zu erzeugen versucht und stabil balanciert je nach gegebenem Kontext. In einer schnelllebigen Zeit, in der wir uns heute befinden, ist es kaum mehr möglich auf ein allgemeines und anerkanntes System von Werten und Normen zurückzugreifen. Stabilisierende Faktoren sind weniger vorhanden als früher und werden in Zukunft mehr und mehr verschwinden. Der Fortschritt sowie die Globalisierung haben dazu geführt, dass Menschen einer enormen Menge gesellschaftlicher Reiz ausgesetzt sind. Kommunikation findet in virtuellen Räumen statt. Es bilden sich Patchwork-Identitäten als Charakteristikum der heutigen Zeit mit einer Identitätsdiffusion als möglicher Strategie zum Überleben. Dieser ganze Wandel ist ein Bestandteil des Lebens, und deshalb sollten Jugendliche eine Kompetenz entwickeln, damit sie sich flexibel auf die neuen Kontexte einstellen können.

Das Zürcher Ressourcen Modell basiert auf bestehenden psychologischen Theorien und integriert zudem die Theorie der somatischen Marker¹ des Neurowissenschaftlers Damasio² (1994; zitiert nach Storch et al., 2005). Dieser Einbezug eröffnet die Möglichkeit, dem Körper und der Wahrnehmung von Körperempfindungen einen zentralen Stellenwert bei der Entstehung von Identität zu geben.

3.2. Das Körper-Selbst

Das Körper-Selbst wird verstanden als körperliche Grundausstattung die jeder Mensch mit der Geburt auf diese Welt bringt, nämlich den Körper (Storch et al., 2005). Das Körper-Selbst wird von Damasio in zwei Konstituenten aufgeteilt: das Protoselbst und das gefühlte Kernselbst. (ebd.)

¹ Somatische Marker sind ein automatisches, körpereigenes System zur Bewertung von Situationen. Sie wirken oft unbewusst als „Alarmglocke“ oder Startsignal, nehmen einem aber prinzipiell nicht das Denken ab, sondern helfen beim Denken, indem sie als – aufgrund individueller Erfahrung – günstig oder gefährlich zu bewertende Alternativen als solche erscheinen lassen. (http://de.wikipedia.org/wiki/Antonio_Damasio)

² Antonio R. Damasio, 1944, Neurowissenschaftler und Leiter der grössten Neurologie-Station der Welt in Iowa City. Wurde vor allem bekannt durch seine Arbeiten zur Bewusstseinsforschung.

„Das Protoselbst besteht aus einer zusammenhängenden Sammlung von neuronalen Mustern, die den physischen Zustand des Organismus in seinen vielen Dimensionen fortlaufend abbilden“ (Damasio, 1999, zitiert nach Storch et al., 2005). Das Protoselbst ist nicht sprachlich gebunden und auch nicht bewusstseinsfähig. Entwickelt sich durch die Basis von Informationen etwas Bewusstes, so nennt dies Damasio das gefühlte Kernselbst.

Das Körper-Selbst übernimmt die Funktion eines Erfahrungsspeichers. Ein - laut Neurowissenschaftler - System, das schon vor der Geburt damit beginnt, bedeutsame Erfahrungen auf Körperebene zu speichern. Die Bewertungen des Körper-Selbst sind die somatischen Marker.

3.3. Das adaptive Unbewusste

Das adaptive Unbewusste beinhaltet teils schon angeborene, teils im Laufe des Lebens erworbene Elemente. Ob „neues Unbewusstes“ oder „adaptives Unbewusstes“, damit meinen Forscher das den Veränderungen ausgesetzte Unbewusste.

<i>Adaptives Unbewusstes</i>	<i>Bewusstsein</i>
Multiple Systeme	Ein System
Befasst sich mit dem Hier und Jetzt	Check und Ausgleichsmaßnahmen im Nachhinein
Automatisch (schnell, nicht intentional, unkontrollierbar, mühelos)	Kontrolliert (langsam, intentional, kontrollierbar, mit Anstrengung verbunden)
Rigide	Flexibel
Frühzeitig einsatzbereit	Entwickelt sich langsamer
Sensitiv für negative Informationen	Sensitiv für positive Informationen

Das adaptive Unbewusste und das Bewusstsein im Vergleich.
(Storch & Riedener, 2005)

3.4. Der Rubikon-Prozess

Im Zentrum der fünf Phasen des ZRM-Trainings (Klärung des Bedürfnisses, Erarbeitung des Motivs, Rubikon-Überquerung, präaktionale Vorbereitung, Handlung) steht der Rubikon-Prozess. „Der Rubikon-Prozess wurde von Storch & Krause (2002) als theoriegeleitete Weiterentwicklung des Rubikon-Modells von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1991) konzipiert“ (Storch et al., 2005).

Die Namensgebung dieses Modells, „Rubikon“, wurde in Anlehnung an Julius Caesar gewählt, der im Jahre 49 vor Christus mit den Worten „alea iacta est“ (lat. der Würfel ist gefallen) bekannt gab, dass er nach einer Phase des Abwägens den Entschluss gefasst hatte, mit seinen Soldaten den Fluss mit dem Namen „Rubikon“ zu überschreiten und somit einen Krieg zu beginnen. Die Rubikon-Metapher steht für „die Grundprobleme einer jeden Motivationspsychologie, nämlich der Wahl von Handlungszielen einerseits und der Realisierung dieser Ziele andererseits“ (Gollwitzer, 1991; zitiert nach Storch et al., 2005).

Das ursprüngliche Modell besteht aus vier Stufen, beginnend mit dem Motiv und endend bei der Handlung. Storch & Krause (2002) haben aufgrund der fortgeschrittenen Forschungsergebnisse, das Modell um eine Phase erweitert. Das Modell beginnt nicht mit dem Motiv, sondern mit dem Bedürfnis. Das Bedürfnis wird vorangestellt, da die Autoren davon ausgehen, dass jeder Prozess zielrealisierendes Handelns im Unbewussten beginnt. In der Terminologie der Autoren hat es den Status des Bedürfnisses. Wird dieses Bedürfnis bewusst, so gelangt es zum Stadium des Motivs. Damit das Ziel der Handlung erreicht werden kann, muss das Motiv den psychologischen Rubikon überqueren. Das heisst, es wird zur Intention. Die Überquerung des Rubikon kann anhand von positiven somatischen Markern diagnostiziert werden.

Im Zürcher Ressourcen Modell ist der positive somatische Marker ein Hinweis darauf, dass eine Person bewusste und unbewusste Anteile ihres Wunsches synchronisiert hat. Die Inhalte, die als Ziel gesetzt wurden, sind mit ihrer Gesamtidentität abgestimmt und wirken somit als intrinsische Motivation.

Manchmal können sich trotz Intentionsbildung unerwünschte Automatismen wieder einstellen und das Erreichen des Ziels verhindern. Deshalb müssen präaktional (vor der Handlung) einige Vorbereitungen vorgenommen werden, welche Automatismen stoppen und ein Umlernen der alten Muster ermöglichen. Danach sollte dem Handeln zur Realisierung des Wunsches nichts mehr entgegenstehen.

4. Transfer ins ZRM

In meiner Fragestellung geht es darum aufzuzeigen, wie die motivationalen Konflikte bei den Hausaufgaben mittels ZRM überwunden werden könnten. In den weiteren Überlegungen gehe ich davon aus, einen ZRM-Kurs anzubieten zum Thema „Hausaufgaben lösen“; es handelt sich somit um ein kollektives Anliegen aller Teilnehmenden.

Wie in den theoretischen Grundlagen aufgezeigt, können Jugendliche mit Schwierigkeiten, ihre Hausaufgaben zu lösen, die folgenden Probleme antreffen:

- Sie haben ein unsicheres Selbst (Gefährdung des Grössenselbst), welches sich in Kränkungen und Enttäuschungen äussert und zu Ignoranz und Desinteresse gegenüber der Schule führt.
- Sie stehen unter Druck und leiden oft darunter, dass ihre Leistungen nicht befriedigend sind.

- Oft stehen sie deshalb in einem Teufelskreis von geringeren Leistungen zu geringeren Perspektiven zu geringerer Motivation, was wieder zu geringeren Leistungen führt etc.
- Ihre allfällig vorhandene Leistungsmotivation ist oft mehr extrinsisch statt intrinsisch motiviert.
- Entweder haben sie eine geringe Zukunftsorientierung oder sie stehen in einem motivationalen Handlungskonflikt zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung bzw. zwischen Wohlbefindensorientierung und Leistungsbereitschaft.
- Oft sind die Jugendlichen aufgrund ihrer ungelösten Handlungskonflikte in ihrer Stimmung beeinträchtigt und in ihrer Verarbeitungstiefe vermindert.

Davon ausgehend kann die Hypothese getroffen werden, dass das Ausmass von ausgebildeter Zukunftsorientierung, aber auch das Ausmass an intrinsischer Motivation eine Erleichterung für das ZRM-Training darstellen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es einfacher ist, mit Jugendlichen zu arbeiten, welche das Thema selbst angehen wollen und die grundsätzlich über eine gute Zukunftsorientierung verfügen. Diese haben „nur“ deshalb Probleme, ihre Hausaufgaben zu lösen, weil sie gleichzeitig eine hohe Wohlbefindensausprägung haben und deshalb in einem motivationalen Handlungskonflikt zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung stehen. Hier kann davon ausgegangen werden, dass den Jugendlichen der Konflikt bewusst ist und dass zumindest teilweise eine intrinsische Motivation besteht, das Thema anzugehen.

Schwieriger erscheint hingegen der Prozess, wenn Jugendliche, aus welchen Gründen auch immer, nicht oder kaum zukunftsorientiert sind. Deren Anmeldung erfolgte vermutlich von jemand Drittem (Lehrperson, Eltern). Die Motivation ist dann, wenn überhaupt vorhanden, hauptsächlich extrinsischer Natur. Das ZRM-Training könnte von den Jugendlichen zunächst nur als zusätzlicher Druck verstanden werden, sich den Wünschen und Forderungen der Erwachsenen anzupassen.

Um allfällige Widerstände gegen das ZRM zu überwinden, erscheint es unabdingbar, die Jugendlichen in „ihrer Welt“ abzuholen. Dafür ist es wichtig, sowohl Wohlbefindens- als auch Leistungsmotivation zu unterstützen und nicht einseitig die Lernmotivation, wie es Eltern und Schule sowieso schon tun.

Das Ziel des ZRM-Trainings wäre somit, die folgenden Entwicklungen zu aktivieren:

- eine Verschiebung weg von übernommener Identität bzw. Identität im Moratorium hin zu mehr selbst erarbeiteter Identität
- eine Verschiebung von extrinsischer zu intrinsischer Motivation
- eine Verbesserung der Fähigkeit, selbstbestimmt und den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu handeln

4.1. Zu durchlaufende Phasen mit dem ZRM-Training

Ausgegangen wird von einer Gruppe Jugendlicher, die es nicht schaffen, ihre Hausaufgaben zu lösen, dabei innere und/oder äussere Konflikte erleben und dieses Problem mit dem ZRM zu überbrücken versuchen.

In der **ZRM-Phase I** geht es nun darum, ein Thema zu finden, welches dem Übergang vom Bedürfnis zum Motiv entspricht. Das Bedürfnis in der Rubikon-Terminologie unterscheidet sich darin, dass sich Bedürfnisse von Motiven durch das Ausmass ihrer Bewusstheit hervorheben. (Storch et al., 2005). Die Arbeit in dieser ersten Phase des ZRM-Trainings besteht darin, allfällig vorhandene unbewusste Bedürfnisse bewusst zu machen. Allerdings gehen wir in unserem Beispiel von einem Entwicklungswunsch aus, bei dem bewusstes Motiv und unbewusstes Bedürfnis deckungsgleich sind. An dieser Stelle sollte nochmals ein Sicherheitscheck für die Selbstbestimmtheit des bewussten Motivs gemacht werden. Dies ist wichtig für Menschen, deren Eigenwahrnehmung nicht genügend entwickelt ist und in Gefahr sind, Fremdziele für ihre eigenen zu halten (a.a.O., S. 85). Beispielsweise kann ein Bedürfnis primär extrinsisch motiviert sein, also Folge von Erwartungsdruck seitens der Lehrperson oder der eigenen Eltern.

Beispiel:

Ausgegangen wird nun von einem „Kollektivhindernis“ Hausaufgaben, welches jeder einzelne Teilnehmer für sich selbst angehen will und dementsprechend auch sein dazugehöriges Thema auswählt. Spezielle Bildmotive vielleicht auch solche, die einen grossen Bezug zur Freizeit der Jugendlichen haben auflegen. Gerade diejenigen Jugendlichen, deren Konflikt in konkurrierenden spannender Freizeitaktivitäten liegt, könnten Energie aus diesen Sujets entnehmen, so z.B. einem Snowboardfahrer oder einer Inlineskaterin, welche gerade einen tollen Sprung machen etc. Mit Hilfe des Ideenkorbes, der durch eine Kleingruppenarbeit gefüllt wird, deponiert jeder Teilnehmer positive Assoziationen zu dem gewählten Bild des jeweiligen Teilnehmers. Der/die Besitzer/in des Bildes hört die Vorschläge der Hilfspersonen zu und notiert die Ideen ungefiltert auf einem Ideenblatt auf.

Konkret:

Ein Teilnehmer wählt das Bild des Snowboardfahrers und vom Ideenkorb die Begriffe schwungvoll und Leichtigkeit.

In der **Phase 2** des **ZRM-Trainings**, steht nun die Rubikonüberquerung bevor. Diese Überquerung des Rubikons erfordert im ZRM-Training, eine allgemeine Formulierung des gewünschten Ziels, dies im Gegensatz zu andern Techniken, welche auf konkrete Ziele mit klar definierten Verhaltensweisen hin arbeiten. Solche allgemeinen Ziele können stärker zum eigenen Selbst gehörend erlebt werden, als konkret formulierte Ziele. Da diese allgemeinen Ziele mit starken Emotionen verbunden sind, werden sie auch als „Identitätsziele“ bezeichnet (a.a.O., S. 91), einem Zieltypus, welcher von Gollwitzer (1987; zitiert nach Storch et al., 2005) als „unstillbar“ beschrieben wird, unstillbar deswegen, weil Identitätsziele ihre Gültigkeit und ihren

richtungweisenden Charakter unter Umständen ein ganzes Leben lang behalten können. Ein wichtiger weiterer Schritt besteht in der Kategorisierung der Ziele in Haltungs- oder Handlungsziele.

Die Überquerung des Rubikons mit konkreten Zielen kann auch scheitern, wie dies im PSI-Modell des Motivationspsychologen Kuhl (2001; zitiert nach Storch et al., 2005) erläutert wird.

Das Absichtsgedächtnis ist ein System des Gehirns, welches bei schwierigen Situationen den positiven Affekt herabreguliert. Aber gerade diese positiven Affekte werden benötigt (positive somatische Marker), um den Rubikon zu überqueren. Die somatischen Marker aber entspringen nicht dem Absichtsgedächtnis, sondern dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Gerade dieses wird durch bildhafte, metaphorische und schwelgerische Formulierungen eher angeregt, als durch trockene, realistische und konkrete Vorsätze (a.a.O., S. 94). Genau die somatischen Marker tragen zu einer gelungenen Identität bei. Es ist deshalb egal, ob sie als Emotionen oder als Körperempfindungen wahrgenommen werden. Die somatischen Marker sind somit die emotionalen Erfahrungsgedächtnisse und dienen für den Menschen als Wegweiser, ob er etwas angehen will oder es lieber lassen soll (Storch, 2004a, 2004b). Die Überquerung des Rubikons wird durch starke positive Emotionen ermöglicht, also auf der Ebene der Haltung. Erst in einem weiteren Schritt werden Ziele auf Handlungsebene konkretisiert. Die Wort-Tausch-Technik hat zum Ziel, dass jedes neue Wort, das in den Ideenkorb fällt (in Phase I werden von jedem Teilnehmer Ideen gesammelt und in einen Korb gelegt), das emotionale Erfahrungsgedächtnis zu Bewertungsleistung anregt. Für unsere Teilnehmer bedeutet es also einen wichtigen Schritt der Rubikonüberquerung, ihr emotionales Erfahrungsgedächtnis zu aktivieren. Dieses Erfahrungsgedächtnis wird also, wie schon gesagt, via Bildern und Metaphern angesprochen. Durch diese Art der Fülle von Anregungen, werden auch unterhalb der Bewusstseinschwelle neue Szenarien ausprobiert, welche einen kreativen Prozess anregen. In dieser zweiten Phase muss noch nicht eine komplette Lösung bereitliegen. Als Faustregel gilt, dass mit einem positiven somatischen Marker, dessen Intensität auf einer Skala von 1 bis 100 ungefähr 70 erreicht, mit einem Wort in Phase 3 weiter gearbeitet werden kann (Storch et al., 2005, S. 98).

Beispiel:

Diese Arbeit ist anspruchsvoll und braucht viel Engagement, da der Teilnehmer in einer Einzelarbeit eine spontane erste Formulierung des Themas formuliert. Eine weitere Gruppenarbeit entsteht. Ein Teilnehmer leitet das Gespräch und die zweite Hilfsperson protokolliert die im Prozess auftauchenden Formulierungsvorschläge der Hauptperson. Es können mittels Ideenkorb Formulierungsalternativen angeboten werden (Zeitbegrenzung: 3 Min.).

Konkret:

„Ich gehe meine Vorhaben mit viel Schwung und Leichtigkeit an!“

Die präaktionale Vorbereitung in der Terminologie des ZRM-Trainings und in dessen **3. Phase**, ist ein ressourcenorientiertes Verfahren. Diese Phase beinhaltet Ziele, in welche Handlungen umgesetzt werden. Das neu entwickelte *me*³ muss gut im Gedächtnis verankert werden, damit es zuverlässig aktiviert werden kann, wenn der Einsatz es erfordert. Gerade die *me*'s, welche die Zukunft betreffen, sind von grossem Interesse, da sie einen aktiven Eigenanteil der Lebensgestaltung eines Individuums in einem Möglichkeitsraum bereiten (a.a.O., S. 44). Die neu gebildeten *me*'s werden im ZRM als neu gebildete neuronale Netze betrachtet.

Die Aufgabe besteht nun darin, das Ziel, das im Moment noch vorwiegend im bewussten Wissenssystem zur Verfügung steht, in das Unbewusste zu überführen und dort zu automatisieren, damit es auch in schwierigen Situationen handlungsleitend wirksam wird. Die Fähigkeit des Gehirns zur neuronalen Plastizität wird systematisch und konsequent in den Dienst des neuen Ziels gestellt. Diese Arbeitsphase beinhaltet zwei Elemente: Priming⁴ und Körperarbeit (a.a.O., S 101). Die Gründe wieso ein Priming im Selbstmanagement-Training eingesetzt wird, liegen darin, dass es den Vorteil hat, lediglich einen einmaligen Akt der Lebensraum eines Menschen mit entsprechendem Material ausgestattet werden muss, so können Lernprozesse unterhalb der Bewusstseinschwelle ablaufen und benötigen keine bewusste Aufmerksamkeit. Geschicktes Priming kann das Gehirn in schwierigen Situationen auf Autopilot schalten und die Zielerreichung sichern. Die Primes sollen das neue erwünschte neuronale Netz stimulieren. (a.a.O., S. 104, 105).

Die Körperarbeit bietet neben dem Priming einen gedächtnistheoretischen sowie einen selbstregulatorischen Aspekt. Die Körperarbeit trägt dazu bei, dass die Informationsspur des sich da neu angepassten neuronalen Netzes leichter aktivierbar ist. Die Informationen, die nachhaltig im Gedächtnis gespeichert werden, haben auch immer eine körperliche Komponente (a.a.O., S. 107-108). Die Körperarbeit nimmt somit einen ganz wichtigen Stellenwert im ZRM-Training ein, weil es motorische Prozesse, Stimmungen, Einstellungen und Informationsverarbeitungsprozesse beeinflussen kann. Die Körperarbeit stellt auch

³ Das *me* ist das Ergebnis des Nachdenkens des *Ichs*. Das Ich, das die bewussten *me*'s erzeugt, indem es Informationen aus der Aussenwelt aufnimmt und reflexiv verarbeitet. Die *me*'s müssen nicht miteinander harmonisieren, sie können sich auch gegenseitig widersprechen. Die bewusst vorhandenen *me*'s können auch ins Unbewusste verdrängt werden, so dass das psychische System zunehmend komplexer wird. Höfer (2000; zitiert nach Storch et al., 2005) geht davon aus, dass die *me*'s anhand fünf verschiedener Erfahrungsmodi Informationen verarbeitet werden. Es gibt die körperliche, kognitive, emotionale, soziale und produktorientierte Ebene. Aufgrund dieser Informationen entstehen kleine Gedächtniseinheiten, die in der traditionellen kognitiven Psychologie Selbstrepräsentation genannt werden. Inhalte der *me*'s: Erfahrungsbereiche oder Tätigkeiten, Gruppenzugehörigkeit, soziale Beziehungen, persönliche Attribute. Auch die Zeitachse der *me*'s ist wichtig, da die Blickrichtung die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft betreffen kann. (Storch et al., 2005).

⁴ Unter Priming versteht man die Verbesserung der Verarbeitung eines Stimulus als Funktion einer vorherigen Darbietung. Diese Verbesserung findet auch dann statt, wenn die Person die Darbietung. Diese Verbesserung findet auch dann statt, wenn die Person die Darbietung des Stimulus nicht bewusst zur Kenntnis nimmt und der Stimulus gänzlich unbewusst verarbeitet wird. Das klassische Arrangement in der psychologischen Forschung ist es bestimmte Themen zu primen. Satzergänzungsaufgaben, bei denen themenspezifische ausgewählte Worte benutzt werden. Priming hat den Vorteil, dass lediglich in einem einmaligen Akt der Lebensraum eines Menschen mit entsprechendem Material ausgestattet werden muss, dann laufen die Lernprozesse unterhalb der Bewusstseinschwelle ab und benötigen keine bewusste Aufmerksamkeit mehr. Im ZRM-Training wird dieser Vorgang mit dem sozialen Verstärkungsprozess gekoppelt, indem die Kursteilnehmenden sich gegenseitig mit Primes beschenken. (Storch et al., 2005).

eine wichtige Technik für die Perspektive der Selbstregulation dar, insbesondere um die eigenen Emotionen zu steuern. Diese Emotionsregulation spielt eine zentrale Rolle in der Erhaltung von psychischer Gesundheit (Kuhl, 2001; zitiert nach Storch et al., 2005). Bei diesem Arbeitsschritt kann sich der Teilnehmer eine ganz kleine Bewegung ausdenken, die er je nachdem welche Situation es erfordert, die gewünschte Haltung einnehmen kann und somit die damit verbundene Informationsverarbeitung aktiviert.

Beispiel:

Es geht jetzt darum, das richtige Priming zu finden und die Körperarbeit zu leisten, um eine Haltung zu finden, die als Brücke gesehen werden kann, um das Ziel auch langfristig erreichen zu können. Neben dem eigenen Organisieren von Priming-Objekten schenken sich die Teilnehmer solche am besten auch untereinander, damit das positive Erlebte im Kurs und Gruppe ihren Beitrag zur Zielrealisierung bieten kann.

Die Körperarbeit könnte mit Hilfe der Feldenkrais-Methode erprobt werden. Der Teilnehmer spielt visuell die Situation durch und spürt dadurch vielleicht eine Haltung oder eine Bewegung, die er in diesem Moment einnimmt. Diese kann er sich dann immer wieder abrufen und ihm als Brücke dienen, die ihm zum Ziel führen kann.

Konkret:

Geschenktes Priming von einem Teilnehmer: eine Vogelfeder. Eigenes Priming: ein Modellsnowboard für den Schreibtisch. Erarbeitete Körperhaltung: Arme weit auseinander strecken.

Im ZRM-Training **Phase 4** geht es darum die Ressourcen gezielt einzusetzen. Es geht darum, eine Verbindung zwischen Plan und Tat zu verstärken und zu sichern, dass heisst, die Intentions-Verhaltenslücke zu überwinden. Storch und Riederer sagen, dass Psychotherapie, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstmanagement oder auch Identitätskompetenz auf der Basis neurowissenschaftlicher Begriffsbildung als das Erlernen von wohladaptiven neuronalen Erregungsmustern definiert werden können. Diese können durch Übung, Training und Priming soweit automatisiert werden, dass sie immer öfter anstelle der alten maladaptiven Erregungsmustern ihre Regulationsfunktion übernehmen können (Storch et al., 2005, S. 113). Es ist zudem erwiesen, dass Menschen, denen es gelingt, ihre Handlungen mit ihren Wünschen und Absichten zu synchronisieren, eine grössere Zufriedenheit verspüren und gleichzeitig gesünder sind als Menschen, denen dies nicht gelingt. Im ZRM-Training insbesondere mit Jugendlichen wird in dieser Phase ein ressourcenorientiertes Psychodrama eingesetzt, welches ermöglicht, die Handlung durch ein Rollenspiel in einem geschützten Rahmen zu erproben. Es ermöglicht ein Pendeln zwischen der bisher erlebten Realität und der erwünschten Zukunft. Dieses mentale Pendeln zwischen Realität und Wunsch kann als effektives Mittel im Dienste des Selbstmanagements verwendet werden a.a.O., S. 114). Es gibt drei wissenschaftliche Aspekte, unter denen das Psychodrama betrachtet werden kann: a) das mentale Training b) die Bildung der Ausführungsintention und c) die Bahnung der intuitiven Verhaltenssteuerung.

Zu a)

Ziel des mentalen Trainings ist es, sich die Situation mental vorstellen zu können und dies so lange zu trainieren, dass die entsprechende Situation ein Starten der Handlung automatisch erfolgen lässt. Durch das wiederholte Benutzen der entsprechenden neuronalen Netze wird eine Bahnung der Verbindung zwischen der Situation und der Handlung ermöglicht, so dass Kontext und Zeitpunkt der Handlungsaufnahme kognitiv leicht zugänglich sind.

Zu b)

Der Unterschied zwischen der Ziel-Intention und der Ausführungs-Intention besteht in der Komposition. Die Ausführungs-Intention präzisiert mit wie und wodurch sie ihr Ziel erreichen möchte, während die Ziel-Intention nur angibt, wie das Ziel zu erreichen ist. (a.a.O., S. 115). Zudem hat die Ausführungs-Intention einen nachhaltigen Effekt, weil sie an situationale Bedingungen gekoppelt sind.

Zu c)

Der Erfinder des Psychodramas Moreno (1989; zitiert nach Storch et al., 2005)) hat sich selbst sehr mit Improvisationstheater und Schauspiel beschäftigt. Sein Interesse ging der Frage nach, wie es Menschen gelingt, in eine Verfassung zu geraten, in der sie gut improvisieren können und nannte diese Verfassung Spontaneitätsslage. (a.a.O., S. 116). Die intuitive Verhaltenssteuerung wird von Kuhl in der rechten Gehirnhälfte angesiedelt. Dieses System arbeitet unter der Bewusstseinschwelle und ist deshalb auch in der Lage, unbewusste Bewegungen, Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Stimmungslage und die Reaktionen auf die Handlung von anderen zu koordinieren (a.a.O., S. 117). Diese Handlungen wirken echt und authentisch. Die intuitive Verhaltenssteuerung wird durch eine positive Stimmungslage gestartet. Der jugendliche Teilnehmer hat nun einerseits ein geschicktes Priming und eine gezielte Körperübung, welche positiv das neuronale Netz aktivieren. Das Ziel kann somit mental geweckt werden und erzeugt somit eine positive Emotion, welche durch einen positiven somatischen Marker hergestellt wird. Dies ermöglicht laut Moreno das Spontaneitätstraining. (a.a.O., S. 118).

Beispiel:

Es geht nun darum, diese Zielsetzung gedanklich im Alltag zu erproben. Wieder bietet sich hier die Gruppenarbeit. Die Hauptperson schildert die mögliche Situation, die ihm Kopfzerbrechen bereitet und die er durch das ZRM-Training ändern möchte. Ein Gruppenteilnehmer inszeniert deshalb die Situation für die Hauptperson. Es findet ein Rollenspiel mit Ressourceneinsatz statt.

Konkret:

Dem Teilnehmer mit dem Hausaufgabenkonflikt wird folgende Situation beschrieben: Es ist heiss, deine Freunde sind im Schwimmbad und möchten unbedingt, dass du dabei bist. Du hast aber morgen eine wichtige Englischprüfung. Die letzte Note war schlecht und du bist auf eine gute Note angewiesen, um im Zeugnis eine genügende Note zu erreichen.

ZRM: Ich nehme mein Priming (Vogelfeder), strecke die Arme aus und sage zu mir selbst: Ich erledige meine Vorhaben (Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung etc.) schwungvoll und mit Leichtigkeit.

In der **5. Phase** des ZRM-Trainings geht es darum, die Entstehung sowohl der personalen Merkmale als auch der Umweltmerkmale von sozialen Ressourcen anzuregen und deren Austausch schon im Training selbst zu planen. Die Gruppe dient als hilfreicher Agens und hat den Aspekt des sozialen Primings (a.a.O., S. 119). Während des ZRM-Trainings soll die Möglichkeit vermieden werden, dass sich Cliques bilden und somit Aussenseiter mobben. Deshalb wird von Beginn weg das so genannte Fremdhirn-Prinzip eingeführt. Jede Person gibt und bekommt neue Ideen. Auch werden bei jeder Gelegenheit die Arbeitsgruppen nach dem Zufallsprinzip immer wieder neu zusammengestellt.

Egal wie gut die Absichten sind ein Ziel zu verwirklichen, es braucht dazu auch eine Interaktion mit den Peers. Insbesondere für Jugendliche ist es wichtig, andere Personen zu kennen, die ihnen wichtig sind und deren mentale Repräsentation an das neu entwickelte Ziel oder Identitätsprojekt, welches schon einen neues neuronales Netz gebildet hat, gekoppelt ist. Aus gedächtnispsychologischer Perspektive eignen sich dafür die Kursteilnehmer am besten, da sie Zeugen und unterstützende Ressourcen für den eigenen Weg darstellen. Daraus folgt: "Als soziale Ressourcen dienen diejenigen Menschen, deren psychologische oder physische Präsenz in der Lage ist, das neuronale Netz, das ein Mensch mittels seiner somatischen Marker für sich als wohladaptiv definiert hat, zuverlässig und gezielt zu aktivieren" (a.a.O., S. 125).

Beispiel:

Die letzte Trainingsphase beinhaltet einen mehrstufigen und komplexen Prozess. Die Jugendlichen durchlaufen diesen und versuchen, sorgfältig Reflexionsgänge zu rekapitulieren. Dabei geht es auch darum, die personalen Ressourcen und jene der gesamten Gruppe zu aktivieren und zu nutzen, damit ein weiterer Schritt Richtung Ziel abgesichert werden kann. Der Jugendliche lässt sich bei der Umsetzung seines Ziels von seinem Peer unterstützen.

Konkret:

Bei der Reflexion des Eingangsbildes vor Trainingsbeginn, könnte ein Teilnehmer folgende Aussage mache: "Ich kam zwar mit dem Wunsch, mein Problem Hausaufgaben zu lösen, anzugehen, aber ich wusste nicht ob ich es schaffen werde. Verändert hat sich meine Haltung, wenn ich meine Gedanken um das Hausaufgaben lösen drehen. Ich nehme meine Feder und strecke mit viel Schwung meine Arme aus. In diesem Augenblick überkommt mich ein leichtes Gefühl, dass jedes Vorhaben machbar ist.

Jetzt am Ende des Kurses, fühle ich mich gut und kann schon eine Leichtigkeit am Gedanken Hausaufgaben wahrnehmen".

4.3. Diskussion

Das ZRM ist ein Training, welches dem Jugendlichen eine Möglichkeit bietet zu lernen, wie er sich selbst managen kann (Storch et al., 2005). Dieses Training setzt darauf zu lernen, wie Ressourcen aufgebaut werden um Ziele zu erreichen. Langfristig gesehen bietet es die Chance, mehr aktiven Eigenanteil in der eigenen Lebensgestaltung zu nutzen. Die Stärke des Trainings liegt sicherlich in der Technik, Ziele allgemein und nicht konkret zu formulieren und demzufolge über die Haltungsauf die Handlungsebene einzuwirken. Es ermöglicht, alte Verhaltensmuster und maladaptierte Automatismen zu verändern und dadurch neue Haltungen einzunehmen und Handlungen auszuführen, die den gewünschten Zielen und Wünschen entsprechen, dies unabhängig vom Standort des Jugendlichen. Dabei spielt keine Rolle, ob der Jugendliche gegenwarts- oder zukunftsorientiert oder intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist. Sein individuelles Motiv oder sein unbewusstes Bedürfnis kann immer aktiviert werden und somit wird jedes Hindernis überwindbar.

Im Beispiel der Hausaufgaben, bei dem sich der Konflikt in verschiedene Facetten präsentiert, bietet sich die Möglichkeit, diesen zu fassen und anzugehen. Ich ging davon aus, dass das Bedürfnis und das Motiv deckungsgleich sind. Aber auch wenn dies nicht der Fall wäre, könnte der Konflikt angegangen werden, da das ZRM, wie schon erwähnt, genügend Raum für die Exploration der Bedürfnislage bietet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das ZRM bei motivationalen Problemen wie dem Lösen von Hausaufgaben erfolgsversprechend ist.

Das ressourcenorientierte Training ermöglicht eine „innere“ Strukturveränderung und neuronale Netzerweiterung, welche durch das Erfahrungsgedächtnis und die somatischen Markern die Haltungen und Handlungen auf die eigenen Ziele abstimmt und dadurch das Selbstmanagement verbessert. Dieses Management unterstützt zudem auch die Wahrnehmung von Körperempfindungen und bildet dadurch einen zentralen Stellenwert bei der Entstehung der eigenen Identität, der nach Fend (1994, 2000; zitiert nach Storch et al., 2005) wohl wichtigsten Aufgabe der Adoleszenz.

5. Literaturverzeichnis

Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie*. (4., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Hans Huber.

Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. (3., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.

Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Hofer, M., Reinders, H., Fries, St., Clausen, M., Schmid, S. & Dietz, F. (2005). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), 326-341.

Neuenschwander, M. P. (2003). *Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zu Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen*. In: H. Reinders/E. Wild (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 219-233.

Trautwein, U. & Köller, O. (2003). Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 359-372.

Storch, M. (2004a). Selbststeuerung. In: *Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*. Heft 4, 86-88. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.

Storch; M. (2004b). Lebenszufriedenheit In: *Gehirn und Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*. Heft 4, 86-88. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.

Storch, M. & Krause, F. (2002). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM*. Bern: Hans Huber.

Storch, M. & Riedener A. (2005). *Ich pack's! – Selbstmanagement für Jugendliche. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM*. Bern: Hans Huber.