

Knoke, Harald

Familiäre Bedingungen bei Konzentrations- und Leistungsstörungen

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 33 (1984) 6, S. 234-238



Quellenangabe/ Reference:

Knoke, Harald: Familiäre Bedingungen bei Konzentrations- und Leistungsstörungen - In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 33 (1984) 6, S. 234-238 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27146 - DOI: 10.25656/01:2714

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27146>

<https://doi.org/10.25656/01:2714>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg · F. Specht, Göttingen

33. Jahrgang / 1984

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

Familiäre Bedingungen bei Konzentrations- und Leistungsstörungen

Von Harald Knoke

Zusammenfassung

In der Diskussion um die steigenden Belastungen unserer Schüler geht es oft nur um die Frage, ob die Leistungsanforderungen und der Umfang des Unterrichtsstoffs angewachsen sind. Die vorliegende Arbeit will deutlich machen, daß es vor allem die gestiegenen Erwartungen der Bezugspersonen sind, die immer größere Gruppen von Schülern enormen psychischen Belastungen aussetzen. Die Schüler reagieren darauf je nach Konstitution und Belastung durch familiendynamische Vorgänge mit Konzentrations- und Leistungsstörungen, die z.T. psychopathologische Dimensionen annehmen. Dabei entwickelt sich nach und nach eine am Mißerfolg orientierte Motivation, die sich auf weitere Leistungsbereiche ausdehnt und schließlich zur Vermeidung von Leistungssituationen überhaupt und zum Absinken der allgemeinen Fähigkeiten führt. Die Analyse der Familienbeziehungen des Schülers verdeutlicht, wie sich Eltern und Kind auf dem Wege unbewußter Interaktionsprozesse mit der Situation gesteigener Erwartungen auseinandersetzen und auf welche Weise unbewußte Determinanten an der Entstehung bzw. Aufrechterhaltung des Symptoms beteiligt sind.

1. Häufigkeit von Konzentrationsstörungen

Bei der Beurteilung von schulischen Leistungsstörungen werden in den letzten Jahren immer wieder erschreckend hohe Zahlen angegeben. An zwei Göttinger Grundschulen wurden 1973 insgesamt über 25% der Schüler der Klassen eins bis vier als auffällig eingestuft. Unter den genannten Problemen wurden Störungen des Leistungsverhaltens mit 73% von den befragten Lehrern am häufigsten angegeben (Steuber, 1973). Innerhalb der großen Gruppe von Leistungsstörungen meint Specht (1977) folgende Schwerpunkte ausmachen zu können: Kinder scheitern immer häufiger aufgrund seelischer und sozialer Störfaktoren trotz ausreichender Intelligenz. – Partielle Teilleistungsschwächen wirken sich auch verheerend auf eigentlich nicht betroffene Leistungsbereiche aus. – Kinder mit schwach durchschnittlicher Intelligenz bleiben trotz einer eben eigentlich im Durchschnittsbereich liegenden Begabung zurück.

Im Bereich der Leistungsstörungen wird Konzentrationschwäche oder gestörte Konzentrationsfähigkeit oft als auffälligstes oder zahlenmäßig am häufigsten vertretenes Merkmal genannt; beispielsweise seien 63% aller 10jährigen konzentrationsgestört (Eisert, 1981).

Dabei bleibt einstweilen offen, ob diese Zahlen wirklich ausschließlich eine Zunahme der genannten Symptome widerspiegeln oder auch auf ein größeres Problembewußt-

sein und eine veränderte Wahrnehmungseinstellung bei Eltern und Pädagogen hindeuten. Darüber hinaus wäre zu fragen, inwiefern eine Zunahme dieser Symptome auch als Hinweis auf eine Veränderung der Wert- und Erwartungshaltung in den Familien zu verstehen ist und inwiefern sich auch Veränderungen innerhalb des Schulsystems in dieser Weise auf den einzelnen Schüler auswirken. In der vorliegenden Arbeit können nur einige dieser Aspekte diskutiert werden. Es soll hier vor allem um psychologische und psychodynamische Vorgänge bei dem einzelnen Schüler, sowie um familiendynamische Prozesse in der Familie des Schülers gehen.

2. Versuch einer Eingrenzung und Beschreibung von Konzentration bzw. Konzentrationsstörung

Unter den verschiedenen Definitionen konzentrierten Verhaltens scheint mir die von Riegels (1981) besonders anschaulich zu sein. Danach bildet sich bei jedem Menschen in einer beliebigen Situation spontan eine Hierarchie verschiedener Verhaltens- oder Reaktionsmöglichkeiten heraus, wobei eine dieser Reaktionsmöglichkeiten beispielsweise aufgrund früherer, positiver Erfahrungen an der Spitze der Hierarchie steht. Wenn nun die Aufmerksamkeit auf einen ganz neuen Sachverhalt zentriert werden soll, ist es notwendig, diese Hierarchie umzubauen und die u.U. eigentlich dominante Reaktion zu unterdrücken. Dem fortwährenden Druck der dominanten Reaktion ist standzuhalten. Diese Definition macht bereits deutlich, daß konzentriertes Verhalten gewissermaßen eine hochqualifizierte Leistung für die kindliche Psyche darstellt, die nur dann in altersentsprechender Weise erbracht werden kann, wenn innere oder äußere Störungen auf ein Minimum reduziert sind.

Bei den physiologischen Grundlagen der Konzentration – also bei den beteiligten Organen – ist innerhalb des zentralen Nervensystems vor allem auf die sogenannte Formatio reticularis hinzuweisen, eine Struktur, die gewissermaßen die Verlängerung des Rückenmarks ins Gehirn hinein darstellt. Diese Formation erhält von allen sensiblen Systemen – also auch von den höheren Sinnesorganen – Informationen. Darüber hinaus steht sie mit dem Großhirn in Verbindung und hat Weckfunktionen, d.h. sie bestimmt den Bewußtseinsgrad des Organismus, wobei sie fördernde und hemmende Einflüsse entwickeln kann. Die Formatio reticularis steht außerdem in Verbindung mit dem limbischen System (Regulierung der Affektlage in Verbindung mit dem Aktivitätspegel), mit dem Hypothalamus (Einfluß auf vegetative Funktionsbereiche wie Herzfrequenz, Blutdruck usw.) und dem Rückenmarkssystem (schnelle motorische Impulse können vorbereitet werden). Die genannten peripheren Körperreaktionen ermöglichen es, bestimmte Körperfunk-

tionen zu beobachten, die Rückschlüsse auf den Aktivierungsgrad des Organismus, d.h. seine Konzentration und die Belastung, die durch diese Konzentration entsteht, zulassen. Bei dieser Art von Untersuchung wurde beispielsweise festgestellt, daß die Konzentrationsfähigkeit jahreszeitlichen und tageszeitlichen Schwankungen unterliegt.

Genauere Studien zeigen, daß schon Grundschüler durch ihre Arbeit in der Schule im gleichen Umfang belastet sind wie Erwachsene durch Halbtagsarbeit. Vom 12. Lebensjahr an haben Schüler etwa genauso schwere Belastungen ihrer Konzentrationsfähigkeit hinzunehmen wie Erwachsene in einer 40-Stunden-Woche. Nach dem 16. Lebensjahr wächst sie z.B. bei Gymnasiasten zum Teil noch weiter an. Die psychophysiologische Beanspruchung des Schülers entspricht somit der des berufstätigen Erwachsenen in einem vergleichbaren Berufsfeld (d.h. also geistige Arbeit). Höchstbelastungen treten in Prüfungssituationen auf, die Indikatoren der psychophysiologischen Belastung zeigen dann Werte an, die nur noch vergleichbar sind mit Arbeitssituationen, in denen sehr viele Informationen verarbeitet werden müssen und in denen darüber hinaus das Gefühl einer Bedrohung besteht (z.B. Testpilot, Rennfahrer) (Bernsd, 1982).

Eine Überlastung der Konzentrationsfähigkeit des Menschen ist sowohl bei einer Überfülle von zu verarbeitenden Informationen als auch in besonders reiz- und anregungsarmen Situationen möglich, also beispielsweise bei sehr monotoner Tätigkeit an Überwachungsstellen in der Industrie. Bereits nach relativ kurzer Zeit wird dann ein hoher Prozentsatz der Informationen nicht mehr aufgenommen, die Reaktionszeiten werden extrem lang, Fehlleistungen steigen an. Die sich einstellenden Ermüdungserscheinungen betreffen zuerst die Funktionsbereiche des Organismus, die an der Arbeit unmittelbar beteiligt sind (z.B. Occulomotorik). Beim höheren Ermüdungsgrad sind andere physiologische Funktionen mitbetroffen (Herzfrequenz, Atemfrequenz), schließlich kommt es zu erschöpfungsähnlichen Zuständen.

Ohne Symptome der Überlastung können relativ kleine Kinder (sechsjährige Vorschüler) immerhin schon 10 Minuten konzentriert arbeiten, unter günstigen Bedingungen auch 20 Minuten. Durch Ermutigung läßt sich die Grenze auch oberhalb von 20 Minuten hinauschieben. Die Arbeit in der Gruppe regt die Kinder zu Höchstleistungen an, steigert also die Konzentrationsleistung. Diese Wettstreitsituation birgt aber vor allem für schwächere Kinder Gefahren, da sie unter der allgemeinen Spannung am stärksten leiden und dann noch weniger mithalten können. Mit wachsender Gruppengröße steigt dieser Effekt noch an.

3. Psychologische Grundlagen gestörten Lernens

Die physiologische Forschung ermöglicht die Beschreibung des Belastungsgrades des Schülers und die Bedingungen, unter denen Konzentration und Lernen erschwert sind. Wie werden nun aber negative und belastende Erfahrungen im Zusammenhang mit Lernen von dem einzelnen Schüler verarbeitet? Welches sind die psychologischen Mechanismen, die seine Konzentrationsfähigkeit schließlich beeinträchtigen?

Der Schüler ist in der Schule ständig der Situation ausgesetzt, Neues lernen zu müssen, und er ist daher ständig mit der Frage konfrontiert, ob er den Erwartungen und Anforderungen (den eigenen, denen des Lehrers, denen der Familie) wohl genügen kann. Sein Selbstwertgefühl ist immer wieder dem Risiko ausgesetzt, durch negative Rückmeldungen abgewertet zu werden. Das Gefühl der Unzulänglichkeit oder des Versagens steht dabei nicht einmal in direktem Zusammenhang mit der objektiven Leistungsfähigkeit des Betreffenden bzw. den realen Schwierigkeiten der ihm vorliegenden Aufgabe (obwohl ein solches Gefühl, wie jeder selbst aus der eigenen Erfahrung weiß, u. U. einen verheerenden Einfluß auf das Leistungsniveau haben kann). Zur Klärung des Zusammenhangs zwischen den objektiven Leistungsanforderungen und der subjektiven Verfassung des Schülers (oder auch allgemein: des geistig Arbeitenden) müssen vielmehr seine Vorerfahrungen berücksichtigt werden, die in Form spezifischer motivationaler Bedingungen in jede Leistungssituation einfließen. Die Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche, aber auch die Befürchtungen und Ängste konstituieren in ihrer Abhängigkeit von bestimmten Vorerfahrungen die jeweils unterschiedliche „Leistungsmotivation“ des Schülers. In der psychologischen Forschung konnten immer wieder typische Ausprägungen der Leistungsmotivationen in Gruppen eher mißerfolgsmotivierter bzw. eher erfolgsmotivierter Personen diagnostiziert werden. Beide Gruppen weisen charakteristische Eigenarten im Umgang mit Leistungssituationen auf. Erfolgsmotivierte Personen interpretieren Erfolge meist als Frucht eigener Bemühungen und führen Mißerfolge auf negative Umstände oder andere äußere Bedingungen zurück, während mißerfolgsmotivierte Personen umgekehrt Mißerfolge als Ergebnis eigenen Mangels und Erfolge als Konsequenz besonders günstiger Umstände auslegen. Die Erfahrung eines Erfolges kann bei ihnen also nur bedingt zu einer Festigung des Selbstwertgefühls und zu einer Ermutigung führen, während jeder neue Mißerfolg das Urteil über die mangelnden eigenen Fähigkeiten (das ein Vorurteil sein kann) festigt. Dieser Tatbestand ist um so folgenschwerer, als er die spezifische Motivationsausprägung des Mißerfolgsmotivierten immer weiter bestärkt und schließlich Angst vor Mißerfolgen hervorruft und die Tendenz, jegliche Leistungssituation überhaupt zu meiden. Eine Generalisierung von Mißerfolgen in bestimmten Schulfächern auf weitere Fächer läßt sich leicht vorstellen. Dies ist ja auch aus der Untersuchung älterer lese-recht-schreibschwacher Schüler bekannt. (Bossong, 1982)

In der Theorie der „erlernten Hilflosigkeit“ werden diese Zusammenhänge unter einem etwas anderen Blickwinkel untersucht (Bossong, 1982). Wenn eine Person ständig erlebt, daß ihre Handlungen und Verhaltensweisen immer wieder Probleme nicht zu beseitigen vermögen, so wird sie bald grundsätzlich an ihren Möglichkeiten zweifeln, Verbesserungen ihrer Situation zu bewirken. Sie vermag wichtige Lebensbereiche nicht mehr zu kontrollieren und fühlt sich zunehmend hilflos. Im Schul- und Leistungsbereich kann man sich leicht vorstellen, daß eine Reihe von Schülern immer wieder die Erfahrung macht, daß ihre Bemühungen, sich in problematischen Fächern zu verbessern, aus bestimmten Gründen ohne Erfolg bleiben. Sie werden sich

nach einiger Zeit hilflos fühlen. Ihre Motivation, sich noch weiter mit dem Unterrichtsthema zu befassen, wird erheblich absinken, ihre Fähigkeit, sich überhaupt auf neue Probleme einzustellen, wird ebenfalls abnehmen. Die Folgen dieser Hilflosigkeit sind noch gravierender, wenn der betreffende Schüler feststellt, daß andere diese Probleme nicht haben und nur er diesen Kontrollverlust erlebt.

4. Familiäre Bedingungen für gestörte Konzentration

In der Schule sind diejenigen Schüler im Vorteil, bei denen die Entstehung einer erfolgsorientierten Leistungsmotivation frühzeitig gefördert wurde. Es handelt sich dabei um Kinder, die früh selbständig bestimmte Dinge tun durften und eine gewisse Entscheidungsfreiheit genossen. Diese Vorteile sind dann besonders augenfällig, wenn sich die Reaktionen der Eltern und der Lehrer auf Leistungen des Kindes ähneln, also beispielsweise beide eher dazu neigen, mit Belohnungen zu reagieren (Busch, 1982).

Erste Ansätze zu leistungsbezogenem Verhalten können schon bei zwei- bis dreijährigen Kindern beobachtet werden. Die erwähnten günstigen Voraussetzungen für die Entwicklung einer erfolgsorientierten Leistungsmotivation sind, wie bekannt, vor allem in der Mittelschicht anzutreffen. Kinder der Mittelschicht entwickeln früh ein individuelles Leistungsstreben, das ihnen im Vergleich mit Kindern der Unterschicht an der Schule erhebliche Startvorteile verschafft. Der Schule macht man ja deswegen auch häufig den bekannten Vorwurf, an der Lebensweise der Mittelschicht orientiert zu sein und Unterschichtkinder deswegen zu benachteiligen.

Die wechselseitige Beeinflussung zwischen Eltern und Kind in der Zeit vor der Einschulung hat also einen erheblichen Einfluß auf die Entwicklung des Schülers in der Schule und somit auch auf seine Konzentrations- und Leistungsfähigkeit. Kinder übernehmen im Laufe der familiären Sozialisation allgemeine Einstellungen und Werthaltungen der Eltern – auch solche, die speziell der Schule, dem Ausbildungsniveau und der intellektuellen Entwicklung gelten. Diese Einstellungen bilden den psychologischen Bezugsrahmen für den jungen Schüler. Eltern, denen ein hohes Ausbildungsziel besonders wichtig ist, werden dies also ihrem Kind vermitteln und sie dadurch einem meßbaren Erfolgs- und Leistungsdruck aussetzen. Sie sind allerdings in der Regel auch eher als desinteressierte Eltern bereit, ihre Kinder in Schuldingen zu unterstützen. Unter den Eltern emotional stark belasteter Schüler findet man besonders häufig solche, die mit den Eigenschaften und Verhaltensweisen ihrer Kinder nicht zufrieden sind. Je größer die Diskrepanz, so kann allgemein formuliert werden, zwischen Elternwünschen in bezug auf das Kind und dessen tatsächlichen Leistungsmöglichkeiten, desto größer die Belastung des Kindes.

Während früher größere Bevölkerungskreise an einer hochqualifizierten Ausbildung der Kinder weniger interessiert waren, ist hier in den letzten Jahrzehnten eine erhebliche Veränderung erfolgt, d. h. mehr und mehr Eltern wissen gerade in der Zeit der Jugendarbeitslosigkeit um die Chancen einer guten Ausbildung und möchten diese für ihre Kinder, oder im Sinne eines höheren Sozialstatus auch für

sich selbst, nutzen. Das heißt aber, daß das Anspruchs- und Erwartungsniveau der Eltern insgesamt erheblich angestiegen ist und somit auch die emotionale Belastung vieler Schüler (Busch, 1982).

An dem folgenden Fallbeispiel soll versucht werden, den praktischen Nutzen der hier referierten Theorien und Hypothesen zu überprüfen.

Eine 14jährige Realschülerin wird von ihrem Vater in der Beratungsstelle vorgestellt, weil sie keine Lust mehr habe, die Schule zu besuchen, weil sie abschalte. Die Lehrer beschwerten sich, sie sei unkonzentriert, die Arbeiten fielen schlecht aus. Das Mädchen berichtet selbst, daß sie bei allen Leistungsanforderungen ganz pessimistisch sei, sie habe schon seit langer Zeit die Hefte nach Arbeiten gar nicht mehr aufgeschlagen, in der sicheren Annahme, daß es sowieso wieder eine 5 geworden sei. Sie habe eine Riesenunlust gegenüber der Schule und schaffe auch das mit dem Konzentrieren nicht so recht; wenn sie jemand anspreche, sei sie sofort unkonzentriert. Sie finde das selbst nicht gut, habe aber keine Lust, es zu ändern.

Aus der Vorgeschichte wird berichtet, daß sie bereits in der ersten Klasse Schwierigkeiten gehabt hat. Sie sei zuerst nach der Ganzwortmethode unterrichtet worden und habe durch Auswendiglernen sehr schnell lesen können, habe dann aber vollständig versagt, als es zur Synthese kam. „Kann ich nicht, fertig aus!“ Sie wurde deswegen wieder ausgeschult und ist nach einem Umzug der Familie erneut in eine andere Grundschule gekommen. Da ging es ganz gut. Sie habe normal schreiben und lesen gelernt, habe jedoch niemals recht Lust zu lernen gehabt und sich in der Klasse oft mit Spielzeug beschäftigt.

Als Kleinkind habe sie eine extreme Trotzphase gehabt, mit ihren Sachen umhergeworfen und habe, wenn sie etwas wollte oder nicht wollte, so lange gebohrt, bis die Eltern es nicht mehr aushielten und nachgaben. Mit dem Aufräumen sei es heute noch so, daß der Vater sich zwingen müsse, es nicht für sie zu machen. Vater beklagt die passive Haltung der Tochter es fehle der letzte „Schubs“, es seien immer nur Ansätze und sie habe eine Haltung wie: eigentlich müßte man ohne zu üben eine 1 schaffen. Auf die Frage, woher der Anstoß kommen müsse, meinte der Vater, er wisse es nicht – wahrscheinlich von ihr selbst. Dabei sei sie sehr begabt (vor allem künstlerisch), ihre Begabung werde in der Schule aber nicht entsprechend gefördert, die klecksten im Kunstunterricht nur (Vater und Tochter lachen hier verächtlich). Wenn sie zu etwas Lust habe, könne sie sich sehr einsetzen.

In der Untersuchung arbeitet die Schülerin bereitwillig mit. Dabei fällt aber ihre insgesamt depressive und gedrückte Stimmung auf – sie spricht sehr undeutlich, verschluckt ganze Worte. Bei den Aufgaben neigt sie zu vorzeitigem Aufgeben. „Ich kann das nicht mehr.“ Ihre Intelligenz ist durchschnittlich.

In dem hier geschilderten Fall hat es offensichtlich schon kurz nach der Einschulung schwere Mißerfolgserlebnisse gegeben, die sich in der anschließenden Schullaufbahn des Mädchens niemals entscheidend korrigieren ließen und die zu der beschriebenen Grundhaltung des Mißerfolgsmotivierten führten. Sehr deutlich wird auch der Teufelskreis aus Mißerfolgservartung und abnehmenden Fähigkeiten und Leistungen, der kennzeichnend ist für das Phänomen der erlernten Hilflosigkeit (Hefte werden gar nicht mehr geöffnet).

Zugleich verdeutlicht das Beispiel aber die Bedeutung interaktioneller Vorgänge in der Bezugsgruppe des Schülers – hier vor allem in seiner Familie – und deren Rückwirkungen auf die Symptomatik. Der Vater des Mädchens wertet die Schule ganz offen in Gegenwart seiner Tochter ab, er-

wartet aber, daß die Tochter genügend Mühe aufwendet, um an dieser Schule erfolgreich zu sein. Sie soll diese Abwertung, die sie ja mit dem Vater teilt, zugunsten guter Leistungen überwinden – also gegen einen erheblichen inneren Widerstand ankämpfen. Keine kleine Aufgabe für einen Jugendlichen, der neben der Schule zumeist noch andere Konflikte zu bewältigen hat.

Über die Vorgeschichte berichtet der Vater, daß die Eltern den kindlichen Trotzanfällen nicht gewachsen waren und ihnen immer wieder nachgegeben haben. Dabei handelt es sich nun keineswegs um die weiter oben erwähnte Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit des Kindes, die ja von den Eltern bewußt gewährt sein müßte und ihre klaren Grenzen hätte. Vielmehr ist es offenbar so, daß das Mädchen schon als Kleinkind erheblichen Widersprüchen im Elternverhalten ausgesetzt war und keine klare Steuerung erfahren hat (die sie sich hätte zu eigen machen können).

Die Bedeutung interaktioneller und im engeren Sinne familiendynamischer Faktoren soll an einem zweiten Fallbeispiel verdeutlicht werden.

Ein zarter 11jähriger Junge, Schüler der Orientierungsstufe, wird wegen seiner Schwierigkeiten beim Rechtschreiben und Lesen vorgestellt. Er habe keine Lust zu arbeiten. Wie sich bald herausstellt, hat er erhebliche Konzentrationsprobleme, vor allem bei den Schularbeiten, die er in der Küche unter Mutters Aufsicht und in Anwesenheit der kleinen dreijährigen Schwester macht. Nicht selten braucht er zwei bis drei Stunden, er läßt sich vor allem beim Schreiben leicht ablenken, wie er selbst sagen kann. Die kleine Schwester stört ihn angeblich nicht, wie er selbst meint. Die Mutter bestreitet dies jedoch und berichtet, daß die Kleine sehr lebhaft sei – ganz anders als der Junge, der immer sehr ruhig war. Sie hält es eigentlich für besser, den Jungen in seinem Zimmer Schularbeiten machen zu lassen, mag ihre Überlegungen aber nicht gegen seinen Willen durchsetzen – er möchte gerne in der Nähe der anderen beiden bleiben. Mutter hat auch schon einmal den Versuch gemacht, mit einem Wecker die Dauer der Schularbeiten zu kontrollieren und zu steuern. Trotz guter Erfolge damit hat sie dies dann aber wieder unterlassen. Sie ist überhaupt eine eher überfürsorgliche, weiche Frau, die den Kindern gegenüber nicht entschieden oder fordernd auftreten mag, sondern lieber nachgibt. Abends setzt sie sich ein bis zwei Stunden oder länger an das Bett der Kleinen, bis diese schläft. Sie ärgert sich zwar über den großen Zeitaufwand, und hat Ansätze gemacht, das zu verändern, aber auch in diesem Fall wieder aufgegeben und sich somit den Vorstellungen der Tochter gefügt.

In der Untersuchung verhält der Junge sich sehr kooperativ und führt alle Aufgaben bereitwillig aus, bleibt dabei insgesamt recht unbewegt und gibt kaum Problematisches oder Persönliches preis. Der Persönlichkeitstest bestätigt und erweitert dieses Bild: der Junge orientiert sich stark an den Normen der Erwachsenen, entwickelt wenig eigene Initiative und hat eine ausgeprägte Scheu vor Kontakten. Sein Selbstbild weist überwiegend feminine Eigenschaften auf. Altersentsprechende, männlich autonome Verhaltensweisen werden gemieden, machen wohl auch Angst, möglicherweise weil der Vater als ermutigendes Vorbild ausfällt und weil die Mutter vermittelt, daß man das Leben fürchten muß. Die kindliche Abhängigkeit und der Schutz der mütterlichen Nähe werden demgegenüber bevorzugt.

Im ersten Fallbeispiel ging es um ein Mädchen, das fast durchweg schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht hatte und die deswegen in der Schule nicht sinnvoll hatte gefördert werden können. Ihre Erwartungen entsprachen diesen Erfahrungen und verhinderten, daß sie ihre intellek-

tuellen Fähigkeiten nutzte. Auch im zweiten Fallbeispiel kann die Konzentrationsstörung als Ausdruck einer durch seelische Konflikte beeinträchtigten Ich-Entwicklung angesehen werden. Hier wird jedoch darüber hinaus das familiäre Bedingungsgefüge der Symptomatik deutlich: Die kleine Schwester lebt aus, was dem großen Bruder nicht möglich ist; sie ist lebhaft, vital und nimmt die Mutter voll in Anspruch. Aufgrund der ausgeprägten Friedfertigkeit und Sanftmut in der Familie und aufgrund seiner eigenen depressiven Struktur kann der Junge seinen Neid auf die Schwester nicht in aggressiver oder rivalisierender Form austragen. Statt dessen hat er als sehnsüchtiger Beobachter der Schwester an ihrer für ihn paradiesischen Situation teil und holt sich über seine Schulprobleme ebenfalls ein Stück mütterlicher Zuwendung. Andernfalls hätte die Mutter mit dem Haushalt, der kleinen Tochter und der Versorgung eines kleinen landwirtschaftlichen Betriebes genug zu tun und könnte sich nicht um den Jungen kümmern. Die Konzentrationsstörung hat so gesehen sowohl im innerpsychischen Gefüge des Jungen als auch in dem der Familie ihren positiven Wert. Bei einer Therapie dieser Störung müßte darauf geachtet werden, daß die Familie andere Formen der Zuwendung entwickeln lernt und die innere Notsituation des Jungen nicht noch verstärkt wird.

Die Untersuchung des „Symptomträgers“ zeigt uns, daß er nicht stark genug ist, aus eigener Kraft den Frustrationen des Schulalltags zu begegnen; er bringt das Durchhaltevermögen nicht auf, das nötig wäre, seine Fähigkeiten zu steigern und vorhandene Schwächen auszugleichen. Leistungssituationen werden vielmehr gemieden, Vermeidungshaltungen setzen ein, die Lücken vergrößern sich, und mit den Mißerfolgen kommt das Gefühl der Minderwertigkeit.

Die Untersuchung der familiären Bedingungen des Symptoms offenbart jedoch erst seine volle Bedeutung und soziale Funktion. Während im zweiten Fallbeispiel die unbewußte Determinante in dem Wunsch nach Geborgenheit und mütterlicher Zuwendung liegt, mag in anderen Fällen das Motiv ein Protest gegen die Eltern sein oder die Angst, die erbrachte Leistung könnte den überhöhten eigenen Erwartungen nicht entsprechen. Vielleicht ist es kein Zufall, daß wir es in beiden Fallbeispielen mit Eltern zu tun haben, die es vermeiden, direkt auf eine Veränderung des von ihnen ja beklagten Verhaltens hinzuwirken. Im ersten Fall spricht der Vater ganz offen davon, daß der Anstoß von seiner Tochter kommen müsse; im zweiten Fall hat die Mutter ihre Veränderungsversuche immer wieder aufgegeben, wenn die Kinder ihr massiven Widerstand entgegengesetzten bzw. zeigten, daß sie unter ihren Maßnahmen litten. Etwas provokativ könnte man sagen, daß diese Eltern ihren Kindern zwar die Forderung vermitteln, daß sie etwas leisten sollen, nicht aber die Fähigkeiten dazu, dieser Forderung auch nachzukommen.

5. Zur gesellschafts- und schulpolitischen Situation des Schülers

Der Einfluß der veränderten Lebensbedingungen in der modernen Industriegesellschaft auf Kinder und Jugendliche und auf ihre intellektuellen Fähigkeiten kann hier nur am

Rande erwähnt werden, offenbar gehen von diesen Lebensbedingungen weitere, erhebliche Belastungen aus. Die traditionellen Wert- und Erziehungsmuster, die dem Menschen über Generationen hinweg Anhaltspunkte für ihre Entwicklung gaben, haben ihre Gültigkeit in den Nachkriegsjahrzehnten mehr und mehr verloren (die väterliche Autorität, die Respektierung staatlicher Institutionen, wie der Schule usw.). Damit werden zwar neue Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, zunächst bedeutet dies aber für Kinder und Jugendliche ihre persönliche Identität in viel geringerem Maß an vorgegebenen Leitlinien orientieren zu können und diese weitgehend individuell suchen und neu konstituieren zu müssen. Die Entwicklung einer persönlichen Identität wird dadurch zu einer Lebensaufgabe, die einen enormen psychischen Kraftaufwand erfordert (vgl. Ziehe, 1982). Die Schwächung traditioneller Leitbilder verunsichert aber auch viele Eltern, die sich heute fragen, wieviel Anleitung und Steuerung ihre Kinder verlangen, bzw. wieviel Freiheit und Selbstbestimmung sie benötigen. Wir finden daher oft bei Eltern einen Mangel an konsequenter Anleitung und Grenzsetzung und eine Delegation ihrer Elternfunktionen an die Schule, den Lehrer und andere Institutionen, die dadurch ihrerseits überfordert werden. Die Eltern haben zwar weiterhin ihre Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der von den Kindern zu erreichenden Ziele, können ihnen aber oft immer weniger konkrete Möglichkeiten vermitteln, diese Ziele zu erreichen.

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen stehen die der Schulsysteme, die ebenfalls neue Risiken für die psychische Entwicklung des Schülers beinhalten. Hier ist z. B. auf die Vermassung der Schule und die dadurch geringer werdenden Beziehungsmöglichkeiten hinzuweisen, aber auch auf eine Bildungsideologie, die eine einseitige wissenschaftliche Ausbildung befürwortet und andere Intelligenz- und Begabungsbereiche vernachlässigt (z. B. künstlerische, motorische Fähigkeiten). Ein weiteres Risiko bergen die widersprüchlichen Aufträge, mit denen die Schule bzw. die Lehrer umgehen müssen. Einerseits sollen sie die Kinder erziehen und ihnen Wissen vermitteln, sie ausbilden, andererseits sollen sie sie für mehr oder weniger qualifizierte Ausbildungsformen auswählen und so über ihr weiteres Schicksal mitentscheiden. Der Konflikt, der sich daraus ergibt, wird verschärft, je mehr Eltern – wie beschrieben – ein höher qualifiziertes Ausbildungsziel für ihre Kinder anstreben. Durch das Elend der zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit wird dieser Druck bekanntlich noch verstärkt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie die Lehrer selbst ihre problematischen Schüler sehen und wie sie die Ursachen einschätzen. In einer von Ballusek (1977) durchgeführten Befragung gaben Lehrer wiederum Störungen des Leistungsbereichs und der Konzentration am häufigsten als Problem an (danach: unruhiges Verhalten, Aggressionen, Kontaktstörungen). Die Lehrer machten in der überwiegenden Zahl der Fälle die Familien der Schüler für die Probleme verantwortlich und gaben mangelnde Fürsorge oder psychische Probleme der Eltern als maßgebliche Ursachen an. Die Rolle der Schule und des Lehrers hingegen wurde nur in 1% der Fälle genannt und damit wohl erheblich unterbewertet.

Offenbar liegt hier eine Tendenz vor, sich selber von einer Mitverantwortung an den Problemen freizusprechen und von Schuldgefühlen zu entlasten.

Summary

Family Conditions and Disturbances of Concentration and Performance

Physiological and psychological determinants of concentration and learning disorders in pupils are discussed. Emphasis is laid on the consideration that increased expectations of parents, teachers and the pupils themselves are typical stress-factors that favour these disorders. The analysis of case histories reveals that there are additional conflicts in family interaction, which present a burden to the pupil. In these cases the symptom helps to satisfy essential psychological needs—for example a mother's care of her child. From the point of view of family dynamics, the symptom has a positive value that may not be ignored in the case of therapy.

Literatur

- Ballusek, H. v. (1977): Lehrer und ihre Problemschüler. In: Z. Kinderpsychol., Psychother. u. Psychagogik 8, 297 f. – Berndt, I. (1982): Schule aus der Sicht der Schüler: Lernort oder Arbeitsplatz? In: Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Schularbeit. Braunschweig: Westermann. – Bossong, B. (1982): Lernmotivation und psychische Belastung. In: Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Schularbeit. Braunschweig: Westermann. – Busch, D. W. (1982): Familiäre Sozialisation und schulische Beanspruchung. In: Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Schularbeit. Braunschweig: Westermann. – Dührssen, A. (1982): Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendliche. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 12. Aufl. – Dührssen, A. (1981): Die biographische Anamnese unter tiefenpsychologischem Aspekt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. – Eisert, H. G. (1981): Störungen der Vigilanzfunktion. In: Remschmidt, H. und Schmidt, M. (Hrsg.): Neuropsychologie des Kindesalters. Stuttgart: Enke. – Kleber, E. W. (1973): Einfluß äußerer Faktoren auf Konzentration und Belastbarkeit bei Vorschülern. In: Psychol. in Erziehung und Unterricht, 4, 235 f. – Kleber, E. W. und Schwarzer, C. (1974): Untersuchungen zum Leistungsverhalten von Vorschülern. In: Psychol. in Erziehung und Unterricht, 4, 212 f. – Luczak, H. (1982): Lernen als informatorisch-mentale Arbeit. In: Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Schularbeit. Braunschweig: Westermann. – Riegels, S. V. (1981): Zur Interferenzneigung bei Kindern mit minimaler zerebraler Dysfunktion. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat., 30, 210 f. – Schwarzer, C. (1982): Schüler zwischen Leistungsdruck und Hilflosigkeit. In: Berndt, J., Busch, D. W., Schönwälder, H. G. (Hrsg.): Schularbeit. Braunschweig: Westermann. – Specht, F. (1977): Beanspruchung von Schülern. bmbw Werkstattberichte, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. – Steuber, H.: Zur Häufigkeit von Verhaltensstörungen im Grundschulalter. In: Prax. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiat., 22, 236 f. – Ziehe, T. und Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen – Ideen zur Jugendsituation. Hamburg: Rowohlt.

Anschr. d. Verf.: Dipl.-Psych. H. Knoke, Ulrideshuser Str. 1, 3400 Göttingen.