

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 29 (1956-1957)

Heft: 3

Artikel: Konzentrationsstörungen und ihre Motive

Autor: Berna, Jacques

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850514>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Konzentrationsstörungen und ihre Motive

Jacques Berna

Viele Kinder, die dem Erziehungsberater zugeführt werden, leiden an Schulschwierigkeiten. Meistens werden diese Kinder auch ihrer Lernstörungen wegen zur Beobachtung gebracht. Diese Lernstörungen können nach meiner Erfahrung in vier Gruppen eingeteilt werden, mit denen man die Motive der Schwierigkeiten umschreibt: Mangel an Begabung, Pseudodebilität, Prüfungsangst und Konzentrationsstörungen. Wenn es auch selten vorkommt, daß ein Kind nur eine dieser Störungen aufweist, finden wir doch weitaus am häufigsten *die Konzentrationsstörung* als Hauptmotiv der Schulschwierigkeiten.

Der Mangel an Konzentration unserer heutigen Jugend wird vielen Faktoren zugeschrieben. Die unruhige Lebensform, die Überhäufung an Ablenkungen, der Mangel an elterlicher Zuwendung, zu große Schulklasse usw., dies alles sind Motive, die nicht außer Betracht fallen dürfen. Als Kinderpsychologe möchte ich einen Aspekt hervorheben, und diese Zusammenhänge werde ich an der Darstellung eines Kindes aufzeigen.

Die zwölfjährige Trudi wurde mir vom Lehrer zugewiesen, da sie im Rechnen völlig versagte. Die sonst besonders intelligente Fünftklässlerin hatte in allen Fächern gute Zeugnisnoten, während die Leistungen im Rechnen seit mehr als zwei Jahren weit unter dem Durchschnitt lagen. Der Lehrer, wie auch die Eltern und das Kind selbst, schrieben dieses Versagen einem Konzentrationsmangel zu. Trudi schweifte in Gedanken sogleich ab, kaum mußte mündlich oder schriftlich gerechnet werden. Die Konzentrationsstörung war auffallend: Das Kind war überhaupt nicht dabei, hörte und sah nichts mehr, war «in den Wolken» und hatte dabei einen verlorenen, leeren Blick. So waren die Leistungen im Rechnen gleich Null, das heißt Trudi arbeitete entweder überhaupt nicht oder es kamen nur unzusammenhängende Resultate zustande. Ab und zu einmal jedoch, so sagte der Lehrer und auch die Eltern, sei es geradezu verblüffend, wie Trudi schnell und richtig die schwersten Aufgaben lösen

könne. Sonst aber verlor sie viel Zeit, besonders mit den Hausaufgaben, und sie war imstande, die leichteste Addition falsch zu lösen.

So wurde mir die Situation von Lehrer und Mutter geschildert, und ich sah nach der ersten Besprechung noch keine weiteren Zusammenhänge der Probleme. Ich ließ das Kind zu mir kommen. Es wurde Trudi gesagt, sie gehe zu einem Mann, der mit ihr spielen und, wenn möglich, ihr in ihren Schwierigkeiten helfen wolle. Ich sah ein gutgewachsenes, hübsches Mädchen mit außergewöhnlich lebhaften und intelligenten Augen. Seine anfängliche Schüchternheit war bald überwunden, als es fühlte, daß ich nichts von ihm verlangte und nur spielen wollte. So kam nach einigen Stunden ein intensiver Kontakt zustande, und jetzt erst fragte ich Trudi, ob wir einmal zusammen rechnen wollten. Das Kind brachte in der nächsten Stunde seine Arbeiten mit. Ich ließ es an meinen Schreibtisch sitzen und die Aufgaben machen. Ich beobachtete, wie Trudi mit großer Unlust ihre Utensilien aus der Mappe hervorgrub und viel Zeit brauchte, bis die Arbeit hätte beginnen können. Ich ließ sie ruhig gewähren, auch dann, als der Federhalter zwischen die Zähne wanderte und sich der Blick den Wolken zuwandte. Ab und zu fuhr Trudi leicht zusammen, schaute mich ängstlich an, erinnerte sich ihrer Aufgabe und tauchte die Feder ein. Während der ganzen Stunde kam aber keine Rechnung zustande; ich entließ das Mädchen, ohne ein weiteres Wort darüber zu verlieren. Ich bat Trudi aber, in der nächsten Stunde wieder mit mir rechnen zu wollen, ich werde dann etwas Lustiges mit ihr machen.

Das Kind setzte sich wiederum folgsam an den Schreibtisch, um mit noch größerem Zeitaufwand seine Vorbereitungen zu treffen. Ich wartete ungefähr eine halbe Stunde, bis ich dem Kind in einfacher Sprache sein Verhalten deutete. Ich sagte, mir falle seine große Unlust, sein Widerstreben gegen das Rechnen auf. Als ich von der bevorstehenden Arbeit bei mir gesprochen hätte, sei mir ihre schreckhafte Reaktion aufgefallen, bei der Arbeit sei

dann deutlich geworden, wie sich alles in ihr sträubte. Ich zeigte Trudi dieses Verhalten, indem ich mich selbst an den Schreibtisch setzte und sie ziemlich genau nachahmte. So könne man nur an eine freudlose, ja verhaßte Arbeit gehen. Es fehle Trudi also die *Freude*, die sie z.B. bei einem Aufsatz habe, und dies sei eigentlich unser Ziel: Sie solle Freude am Rechnen bekommen. Dem stehe aber vieles im Weg, und diese Hindernisse wollten wir beide jetzt kennen lernen, um sie überwinden zu können. Ob Trudi einverstanden sei mit diesem Plan?

Wiederum am Verhalten des Kindes abgelesen, schilderte ich ihm den vermutlichen Vorgang seiner Konzentrationsstörung: Es werde aufgefordert, sich an die Rechenarbeit zu begeben, und schon sei ein heftiger Widerstand ein Hindernis, um die Arbeit überhaupt einmal beginnen zu können. Trudi gebe sich dann aber enorm Mühe, um diese widerstrebenden Gefühle zu übertönen und sage sich wahrscheinlich ständig: «Ich muß, ich muß . . .» Je näher dann die Arbeit rücke, desto stärker werde das Widersterben, und umso mehr müsse sie sich darauf konzentrieren, das zu tun, was sie müsse. Es sei mir vorgekommen, erwähnte ich, als hätte sich Trudi so sehr vorgenommen, das Geforderte zu tun, daß sie vor lauter «ich muß» nicht mehr gewußt hätte, was sie nun eigentlich zu tun habe. Dabei lächelte Trudi etwas bitter und antwortete, man habe ihr ja immer gesagt, «sie müsse sich zusammennehmen». (Sie mußte sich also konzentrieren, um sich konzentrieren zu können). Nun erklärte ich, auf diese Weise gelinge es Trudi ja nicht, bei der Sache zu sein, oder besser, überhaupt zur Sache zu kommen. Es sei ja in Wirklichkeit so, daß die Gedanken gar nicht bei der Rechenaufgabe, sondern irgendwo anders seien, und uns interessiere es nun sehr, wohin diese Gedanken wandern. Darum wollten wir sie kennen lernen.

Ich bat Trudi, mit mir ein lustiges Spiel zu machen. Zuerst wollen wir die Rollen verteilen: sie sei jetzt der Lehrer und ich der Schüler. Sie befehle mir, an die Rechenaufgaben zu gehen. Mit einigem Zögern tat dies das Kind, worauf ich die Mappe und die Schulsachen schimpfend und umständlich hervorkramte und meiner Wut deutlich Ausdruck gab. Ich dramatisierte also das Widerstreben in einer Form, die alltäglich ist und die Unlust gegenüber dieser Arbeit zum Ausdruck brachte. Zuletzt warf ich alles hin und sagte dem «Lehrer», ich könne das Zeug nicht und er möchte mich in Ruhe lassen. Dann tauschten wir die Rollen und Trudi «spielte» nun nicht etwa eine Imitation von mir, sondern die brave Schülerin wie bis anhin. Dies deutete ich ihr und bat sie, das nächste Mal dann irgend eine an-

dere Rolle zu übernehmen. Nach einigen Rollenwechseln kam das zustande, was ich zu erreichen gehofft hatte: Trudi setzte sich hin und kam zur freien Assoziation. Das heißt, daß sie nicht mehr verträumt mit dem Federhalter zwischen den Zähnen schwieg, sondern die bisher verschwiegenen Phantasien preisgab. Der Inhalt solcher (dem Kinde bis dahin ungekannten) Gedanken interessierte uns immer außerordentlich.

Bei Trudi drehten sich die unbewußten und jetzt zur Sprache kommenden Träumereien um ein ihr entsprechendes Schlaraffenland. Sie war «Dollarprinzessin», besaß unendlichen Reichtum: Autos, Dienerinnen und Lakaien, und in dieser Rolle kommandierte sie die ganze Welt. Dieses Phantasieren begrüßt der Psychologe und fördert es mit allen Mitteln. Ich phantasierte mit, übernahm meine Rolle als Märchenprinz, und der Rest der Stunde war erfüllt von solchen Phantasien. — Mit dieser Konsultation war die Rechenstörung bei Trudi behoben.

Vorerst mußte ich ergründen, warum Trudi diese Phantasien nötig hatte. Die Zusammenhänge wurden bald klar. Das Mädchen war einziges Kind einer Emigrantenfamilie, die in guten Verhältnissen gelebt hatte. Mit der Niederlassung in der Schweiz (Trudi war damals noch ein Säugling) begann ein äußerst bescheidenes Leben. In diesen Wechsel konnte sich Trudis Mutter nicht finden. Sie wurde vergrämt und verbittert und in den letzten Jahren klagte sie ständig über ihr Unglück. Dabei spielte das Wort *Geld* die Hauptrolle, und die Zukunft wurde nur schwarz gesehen. Trudi hatte eine unglückliche Mutter, die mit ihrem Los unzufrieden war. Diesem Unglück entfloh das Kind in seine Reichtumsphantasien. Sobald Trudi mit Zahlen umgehen mußte (Zahlen = Geld) sah sie sozusagen die klagende Mutter und ihr Unglück vor sich. Sie «kompensierte» diese unerträgliche Wirklichkeit mit den Dollarprinzessinenträumen.

Als ich diese Zusammenhänge erkannte, ließ ich die Mutter einige Male zu mir kommen. Sie mußte eine andere Haltung gewinnen und dem Kind eine fröhlichere Mutter sein. — Trudi blieb eine gute Schülerin und besuchte mit Erfolg das Gymnasium.

Es ist noch zu erklären, warum Trudi nach der Konsultation die Lernstörung überwunden hatte. Die Phantasien, die ihr in dieser Stunde bewußt wurden und die sie mit mir gemeinsam «ausspielen» durfte, waren ihr bis dahin *verboten* worden. Man hatte sie nie gefragt, wo sie eigentlich in Gedanken sei, oder höchstens in tadelndem Sinne. Durch meine gewährende Haltung und mein Mitphantasieren wurde Trudi der Druck des Verbotes

abgenommen. Dadurch erst konnten die Phantasien bewußt werden. Was erlaubt ist, verliert an störender Wirkung. — Hätte ich die Betreuung zu diesem Zeitpunkt abgebrochen, wäre ein Rückfall wahrscheinlich gewesen; *die Motive der Konzentrationsstörung, beziehungsweise der Phantasien mußten erkannt und behoben werden.*

So klare Zusammenhänge, wie wir sie bei Trudi fanden, sind leider selten. Diese Darstellung wurde gewählt, um auf einige Punkte hinzuweisen. Es zeigt sich hier wie meistens, daß die Phantasien, die hinter der Konzentrationsstörung liegen, für das Seelenleben des betroffenen Kindes notwendig sind. Es ist diesen Phantasien hilflos ausgeliefert, das heißt es kann sie nicht willentlich kontrollieren. Sie sind notwendig, weil die Anforderung, also die psychische Belastung, nicht ertragen wird. Mit dem Phantasieren entweicht das Kind der Wirklichkeit, die durch die Anforderung unerträglich wird. Oft ist die Unlust im Kind so groß, daß fast *jede* Anforderung die Flucht in die Phantasie notwendig macht, die Leistungsstörung also auf allen Gebieten sichtbar wird. Diese Unlust hat ihre Motive in Zusammenhängen, die kaum ersichtlich sind und meistens auf Erlebnisse in der Frühkindheit zurückzuführen sind. Wir sehen nicht wenige Kinder, deren Arbeits-

freude völlig verschüttet ist und die wie gelähmt den Tag verträumen.

Es wird aus diesen Zusammenhängen deutlich, warum das übliche Vorgehen gegen die Konzentrationsstörungen, wie Ermahnen, Drohen, Strafen, Übungen sinnlos ist. Diese Maßnahmen gehen an den Motiven vorbei, und darum können sie dem Kind nicht helfen. Die Forderung an Eltern und Lehrer jedoch, dem Kind auf dem angedeuteten, psychologisch-analytischen Weg zu helfen, wäre absurd. Dazu wurden diese Zeilen nicht geschrieben. Vielmehr sollte dem Pädagogen das Leitmotiv gelten, die Unlust des Kindes zu sehen, ihm verständnisvoll zur Seite zu stehen und die Arbeit zu einer sinn- und lustvollen Betätigung zu gestalten. Allerdings ist diese Forderung oft zum Scheitern verurteilt, weil dem Kind eh und je eine freudvolle Gestaltung seines Lebens unmöglich gemacht wurde. In einer Zeit wie der unsern, wo die Schulleistung schlechthin, so sehr überwertet wird, wird auf uns und auf das Kind ein zu großer Druck ausgeübt, sofern wir uns von dieser Überwertung leiten lassen. Wir sollten, gerade in der Erziehung, weniger darauf achten, was der Mensch leistet, als was und wie er ist.

*

Heimatkundlicher Sachunterricht — der Kern des Anfangsunterrichtes

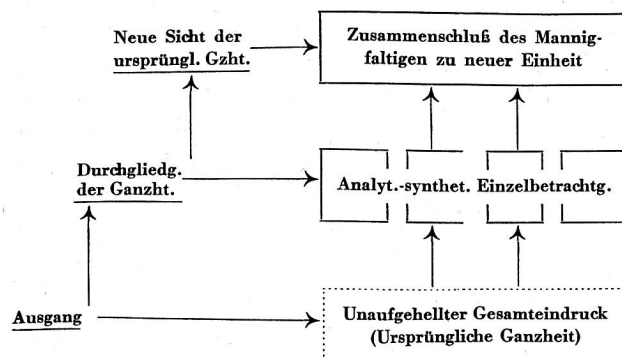
Von Rudolf Karnick (Schluß)

Es bleibt nun doch zu überlegen, wie beim Durcharbeiten eines Sachthemas bzw. seiner einzelnen Teil-Themen vorzugehen ist, damit ein Bildungserfolg erwartet werden kann. Wenn darauf hingewiesen wird, daß «der pädagogische Vorgang immer mit einem meist noch unaufgehellten Gesamteindruck (beginnt), der dann in gründlicher und erschöpfender Weise durchgegliedert und in der Endstufe klar und deutlich dargestellt wird», so ist damit der Weg für unser Vorgehen aufgezeigt. Dadurch, daß wir die Kinder beispielsweise mit verschiedenen Drachenformen bekanntmachen, ist der erste Gesamteindruck, den die Kinder bisher von dem «Viereck» besaßen, geklärt, aufgehellt, vertieft, abgewandelt, eben: durchgliedert worden. Auf dieser 2. Stufe liegen dann die (verschiedenen) Ansatzpunkte, die Kinder Neues, in unserem Falle also z.B. Formen der Vierecke¹⁰⁾, erfahren zu lassen.

¹⁰⁾ Man kann sich hier (zunächst) mit der Bezeichnung «seitengleiches Viereck» und «kein seitengleiches (=verschiedenseitiges) Viereck» begnügen, sofern man nicht die Bezeichnungen «Quadrat» und «kein Quadrat» verwenden will.

Das Endergebnis ist eine neue «Sicht» des bisher vielfach nur unklar erfaßten Gegenstandes. Dazu gehört auch die sachlich einwandfreie Bezeichnung des Gegenstandes bzw. seine Teile. Schematisch läßt sich diese Entwicklung im Erkenntnisvorgang des Kindes wie folgt darstellen:

Abb. 2 (Vgl. Anlage)



In den Rahmen eines so angelegten Sachunterrichtes müssen auch die vom Kinde zu erlernenden Fertigkeiten des Lesens, Rechnens, Schreibens und