

Dr. Maja Storch
Proseminar: Ressourcenorientierte Beratung und Selbstmanagementtechniken

Proseminararbeit:

Selbst-Motivation

*Hilfsmittel für eine erfolgreiche Beratung bei Kindern und Jugendlichen, die unter
Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche leiden*

Theresa Hauser
Föhrenstrasse 10
CH-8442 Hettlingen

Tel.: 079 568 39 49
e-mail: tessalina@mysunrise.ch

Hettlingen, 13. Dezember 2007

Abstract

Bei meiner Arbeit wird die zentrale Frage sein, wie man Kinder und Jugendliche, die unter Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche leiden, so beraten kann, dass sie trotz diesen Defiziten lernen und schliesslich selber fähig sind, sich zu motivieren, um persönliche und schulische Ziele erfolgreich zu erreichen.

Dabei werde ich sowohl allgemein den Begriff Motivation erklären, als auch spezifisch auf das Phänomen der Selbst-Motivation eingehen. Einen Vergleich der beiden Bereiche (Aktivierung, Ziele, Nutzen, Wirkung, Probleme, Hindernisse) wird zeigen, was sie gemeinsam haben. In Zusammenhang mit Selbst-Motivation wird natürlich das Erlernen von Selbstmanagement von grosser Bedeutung sein. Um nun einem heranwachsenden Menschen, der unter schulischen Schwierigkeiten leidet, das Konzept des Selbstmanagements näher zu bringen, werde ich zum Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) greifen – dessen Entstehung und Grundabsichten erläutern, an Hand von einem Fallbeispiel zeigen, wie das ZRM durchgeführt werden kann, ein Fazit dieser Methode ziehen und auf Alternativen zu sprechen kommen.

Nach Bearbeitung dieser Thematik wird man erkennen können, dass Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen nicht für immer gegeben sein müssen. Dank professioneller Hilfe (ZRM) kriegen betroffene Kinder und Jugendliche ihre Defizite gut in den Griff, so dass sie im schulischen Weiterkommen nicht verhindert sein müssen und sich in vielen Situationen auf Lernerfolge und Leistungsverbesserungen stützen können.

Inhaltsverzeichnis

Deckblatt	1
Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung	5
2. Motivation	6
2.1. Definition (Intrinsische / Extrinsische Motivation)	6
2.2. Motive und Ziele – Was möchte man dank Motivation erreichen?	7
2.3. Problematische Einflüsse – Wie wirken sich Misserfolge auf die Motivation aus?	8
3. Selbst-Motivation	9
3.1. Definition	9
3.2. Wie unterscheiden sich Motivation und Selbst-Motivation voneinander?	9
3.3. Motive und Ziele – Was möchte man dank Selbst-Motivation erreichen?	11
3.4. Probleme oder Schwierigkeiten – Wie wirken sich Misserfolge auf die Selbst-Motivation aus?	11
3.5. Ist Selbst-Motivation lernbar oder ein natürliches / angeborenes Phänomen?	12
4. Beziehung zwischen Motivation / Selbst-Motivation, Lernen und Leistung	13
4.1. Einfluss von Selbst-Motivation auf wann, was, wie wir lernen	13
4.2. Die Folgen von geglückter oder missglückter Selbst-Motivation	13
5. Störfaktoren: Wenn Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche die Selbst-Motivation negativ beeinflussen	15
5.1. Aufmerksamkeit und Konzentration	15
5.2. Ursachen und Folgen von Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche	15
5.3. Wie können Fehlleistungen durch Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche entstehen und wie sehen diese aus?	16
5.4. Wer kann davon betroffen sein und wann leidet man am stärksten darunter?	17
5.5. Welche schulischen Bereiche können dabei eingeschränkt sein?	18

5.6. Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit, Konzentration und Selbst-Motivation	19
6. Sich selber in den Griff bekommen und Aufmerksamkeit und Konzentration gewinnen: Durch Selbstmanagement!	20
6.1. Was ist Selbstmanagement?	20
6.2. Wie kann man Selbstmanagement lernen?	20
6.3. Vorstellen des ZRMs	21
6.3.1. Was ist das ZRM?	21
6.3.2. Woraus besteht das ZRM (Rubikon-Modell und Phasen 1-5 des ZRM-Trainings)?	21
6.3.3. Ziele des ZRMs	24
6.3.4. Nutzen des ZRMs für Jugendliche	25
7. Anwendung des ZRMs	25
7.1. Ein kurzes Beispiel zur Veranschaulichung	25
8. Fazit des ZRMs im Fall von Jugendlichen, die unter Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche leiden	27
8.1. Werden die Bedürfnisse und der Nutzen der Jugendlichen berücksichtigt?	27
8.2. Werden Ziele erreicht?	27
8.3. Allgemeine Beobachtungen / Bemerkungen	26
9. Alternativen zum ZRM	26
9.1. Wie kann man Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche sonst noch aktiv und erfolgreich bekämpfen?	26
10. Schlusswort	27
11. Literaturverzeichnis	29

1. Einleitung

Die folgende Arbeit soll sich mit dem Thema beschäftigen, wie man Jugendliche¹, die unter bestimmten Defiziten leiden, so beraten kann, dass sie trotz Einschränkungen und Schwierigkeiten lernen und schliesslich selber fähig sind, sich selbst zu motivieren. Dadurch steigen ihre Chancen, um sowohl persönliche Bedürfnisse stillen als auch schulische Ziele erfolgreich erreichen zu können. Zu den Problemen, welche die persönliche Motivation beeinträchtigen können, zähle ich konkret Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche. Kurzum: Ich möchte mich mit dem Phänomen ‚Selbst-Motivation bei Jugendlichen‘ befassen und vor allem darauf aufmerksam machen, dass bevor Selbst-Motivation aktiviert wird, sehr oft eine externe Motivation wirken muss, um einer betroffenen Person klar zu machen, wie viel leichter es sich lernt und zu welchem Mass Leistungen sich verbessern können, wenn man die richtige Einstellung pflegt.

Als Einstieg in die Thematik werde ich die Begriffe Motivation und Selbst-Motivation sowohl allgemein wie auch etwas spezifischer erklären und diskutieren. Dank einem Vergleich der beiden Bereiche, werden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Aktivierung, Ziele, Nutzen, Wirkung) erkennen lassen. Da bei der Aneignung von Selbst-Motivation Hindernisse oder Probleme auftreten können, welche jungen Menschen das Umstellen des eigenen Verhaltens in schulischer Hinsicht erschweren, denke ich, sollten diese Schwierigkeiten etwas genauer unter die Lupe genommen werden. Als Folge können allfällige Anpassungen vorgenommen und weiter individuelle Lösungswege in Angriff genommen werden. Störfaktoren, welche ich für besonders nennenswert halte, sind Formen von Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche.

In Zusammenhang mit Selbst-Motivation werden natürlich das Erlernen von und Leben mit Selbstmanagement von grosser Bedeutung sein. Um nun einem Jugendlichen, der unter schulischen Problemen leidet, das Konzept des Selbstmanagements näher zu bringen, werde ich das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) vorstellen, versuchen anzuwenden und zu beurteilen. Unter Berücksichtigung individueller Probleme und Bedürfnisse von Jugendlichen, möchte ich Betroffene darauf hinweisen, dass Aufmerksamkeitsdefizite und Konzentrationsschwächen nicht für immer gegeben sein müssen. In anderen Worten, muss ein Jugendlicher mit den genannten Schwierigkeiten nicht sein Leben lang am schulischen Weiterkommen verhindert sein, sondern er soll sich in anderen Lebenssituationen auf Lernerfolge und Leistungsverbesserungen stützen können.

¹ Der Begriff Jugendliche wird in dieser Arbeit sowohl für männliche als auch für weibliche Jugendliche verwendet. Wenn von einem Jugendlichen gesprochen wird, bezieht sich dies immer auch auf die weibliche Form.

2. Motivation

2.1. Definition (Intrinsische / Extrinsische Motivation)

Obwohl das Wort Motivation ein häufig verwendetes Element des Alltags ist, überrascht es, dass sich dieser Begriff als sehr komplex erweist und deshalb nicht so einfach erklär- oder zusammenfassbar ist. Zudem gibt es eine umfassende Menge an Fachliteratur, welche sich nun schon seit vielen Jahren mit dieser Thematik auseinandergesetzt und folglich viele Theorien und Erklärungen herbeigeführt hat. Nichts desto trotz, bin ich überzeugt Huhn und Backerras (2002) Aussage folgen zu wollen: „ . . . [b]eim Thema Motivation lohnt es sich schon, etwas genauer hinzuschauen.“ (S. 1). In diesem ersten Kapitel über Motivation möchte ich die unterschiedlichen Verständnisse dieses alltäglichen Phänomens hervorheben – nämlich intrinsische und extrinsische Motivation. Auch hier gibt es Beobachtungen und Meinungen, welche etwas auseinandergehen und so das Erklären und Begreifen der verschiedenen Formen erschweren können.

Jeder Mensch braucht täglich eine kleine Portion Motivation, um glücklich und erfüllt durchs tägliche Leben zu kommen. Zuerst möchte ich aber noch zur Vorstufe jeder Motiviertheit kommen: Die „Willenshandlung“ (Hansch, 2006, S. 44). Darüber weiss man, dass der Mensch zwar angestrengt und lustlos ist, eine Tat zu vollbringen, aber gleichzeitig sich völlig bewusst ist, dass dasjenige gemacht werden muss und man auf keinen Fall „drum herum kommt“ (a.a.O., S. 44).

Grundsätzlich geht man bereits seit den fünfziger Jahren davon aus, dass es zwei Arten von Motivation gibt. Gemäss Rheinberg (2004) stammt der Begriff der intrinsischen Motivation vom englischen Wort „*intrinsic*“, welches durch die Adjektive „innerlich“, ‚eigentlich‘ oder ‚wahr‘ übersetzt werden kann (S. 150). Kurz: Intrinsische Motivation kommt von innen und bewirkt, dass eine Person „aus eigenem Antrieb handelt“ (a.a.O., S. 150).

Zusammen mit Kuhl und Martens (2005) behaupten einige Fachleute jedoch, dass intrinsische Motivation allein nicht ausreicht, um auf eine Person motivierend zu wirken. Anders ausgedrückt: „Motivation muss also oft zuerst von aussen kommen – oder sie kommt nicht!“ (a.a.O., S. 105). Gemäss diesem Statement also, hat extrinsische Motivation (die ‚äusserlich[e]‘ Motivation (Rheinberg, 2004, S. 150)) eine deutlich andere Wirkung auf bestimmte Anreize, das menschliche Verhalten, und tägliche Entscheidungen.

Geht man sowohl in Verbindung mit intrinsischer als auch extrinsischer Motivation von einem pädagogischen Ansatz aus, trifft man in der Fachliteratur auf die Begriffe Primär- bzw. Sekundärmotivation. Hansch (2006) spricht auch von primären und sekundären Antrieben oder Selbstzweck- bzw. Fremdzweckmotivation (Ich werde diese Begriffe von nun

an als Synonyme verwenden). Dabei betont er, dass letzteres immer „ausserhalb der unmittelbaren Tätigkeit“ liegt (a.a.O., S. 46). Im Gegensatz dazu ist man bei primären Beweggründen mit Leib und Seele dabei, frei von negativen Gedanken und zweifelt nicht an seinen eigenen Fähigkeiten. Kehr (2002) nennt dies auch „Einssein mit der Tätigkeit“ (=Flowleben)) (S. 21). Auch Freude an einer Tätigkeit und zu wissen, dass einem zwar weder soziale Anerkennung noch Geld, aber dafür emotionalen Lohn erwartet, spielen eine grosse Rolle. Man kann eigentlich sagen, dass Selbstzweckmotivation mit einem angeborenen Gefühl verglichen werden kann. Ein Gefühl, welches – vor allem mit Fremdzweckmotivation (Wissen, Kompetenz, Lernen, Üben) kombiniert – die perfekte Mischung ergibt: „Wir würden dann fast alles, was wir tun, mit Freude tun. Was man mit Freude, ja mit Leidenschaft tut, hat grosse Chancen auf Erfolg. Freude und Erfolg bescheren uns Glück.“ (Hansch, 2006, S. 46).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass man schwierige Ziele am besten dann erreichen kann, wenn man nicht nur intrinsisch motiviert ist, sondern auch gleich externe und überzeugende Aufforderungen oder Inputs erhält.

2.2. Motive und Ziele – Was möchte man dank Motivation erreichen?

Es liegt auf der Hand, dass Motive und Ziele im engen Zusammenhang miteinander stehen, da individuelle Motive eigentlich bestimmen, welche Ziele man im Leben verfolgen möchte. Geht man hier etwas konkreter auf den Begriff Motiv ein, könnte man sagen, dass ein Motiv so etwas wie eine stabile Persönlichkeitseigenschaft ist. Das heisst, obwohl Motive zwar immer auf den momentanen und persönlichen Zustand („Ziele, Wünsche, Bedürfnisse, Handlungsmöglichkeiten etc.“) ankommen, müssen sie immer „etwas mit der jeweiligen Person zu tun haben“ und lassen sich auf Personenmerkmale „und/oder auf die jeweilige Lebenssituation des Einzelnen“ zurückführen (Rheinberg, 2004, S. 12-13).

Das enge Zusammenspiel zwischen Motiven und Zielen ruft offenbar verschiedene Theorien hervor, bei welchen sich diese Bereiche sowohl gegenseitig ausgrenzen, also unabhängig von einander existieren können, sich aber auch überschneiden. David McClellands ((1989) in Kehr, 2002, S. 17) „Schnittmengenmodell“ zeigt eine solche Diskrepanz. Einerseits zeichnet McClelland (1989) Motive und Ziele durch zwei einzelne Kreise (Der rechte Kreis stellt Absichten und Ziele einer Person dar. Der Linke repräsentiert persönliche/individuelle Motive.), womit veranschaulicht wird, dass diese beiden Bereiche sehr wohl eigenständig sind. Kurz: Motiv und Ziel weichen voneinander ab. In solchen Fällen, meint Kehr (2002), dass „ . . . Ziele, die [dann] Menschen verfolgen“, „oft nicht mit ihren tiefer liegenden Motiven“ übereinstimmen (S. 19). (Franken (2002) nennt diesen Zustand „Goal-incongruent

emotions“ (S. 271)). Der Grund für eine solche Unübereinstimmung ist, gemäss Kehr (2002), dass eine Person ihre Motive nur ansatzweise kennt, diese auch nicht gut genug einschätzen kann und sich somit ‚falsche‘ Ziele (Ziele, die sich nicht mit ihren wirklichen Motiven vereinbaren lassen) wählen (S. 19). Zusätzlich kann es aber auch möglich sein, dass man seine eigenen „Bedürfnisse“ zwar sehr wohl kennt, dieses Wissen jedoch „bei der Bildung ihrer Ziele“ übergeht und „sich stattdessen von anderen Erwägungen – von den Erwägungen anderer – leiten“ lässt (Kehr, 2002, S. 19).

Man kann sich hingegen auch in Situationen befinden, in denen Motive und Ziele vollständig übereinstimmen. Dies entspricht dann der Schnittfläche der beiden Kreise und wird von Kehr (2002) als „kongruent“ bezeichnet (S. 21). (Franken (2002) nennt diesen Zustand ähnlich: „Goal-congruent emotions (S. 303)). Die logische Folge aus einer auf einander angepassten Motiv-Ziel-Bildung ist ein erfolgreicherer Gelingen des gewünschten Endresultats. Sowohl gemäss Kehrs (2002) Aussagen als auch denjenigen anderer Fachleute steht etwas ganz klar fest: Motive allein reichen nicht ganz aus, um ans gewünschte Ziel zu gelangen – sie geben wohl einen gewissen Anstoss, aber sie sind grundsätzlich nicht in der Lage, uns vollständig mit der nötigen Energie zu ‚versorgen‘. Diese Tatsache bestätigt auch Franken (2002): „Needs give us a push or nudge in a certain direction but they do not, by themselves, supply all the energy, nor do they fully provide the direction. The energy and the final direction come from other processes or systems.“ (S. 27).

Zum Schluss dieses Kapitels sollte noch hervorgehoben werden, dass Ziele interessanterweise deutlich „durch die soziale Umgebung“, in der sich eine Person bewegt, geprägt sind (Kehr, 2002, S. 18). Kulturelle und soziale Normen oder Regeln spielen für unsere persönliche Zielsetzung eine grosse Rolle und können uns somit stark beeinflussen. Abschliessend möchte ich noch festhalten, dass es sich als legitim erweist, Motivation als ein Synonym von Verhaltensbereitschaft zu bezeichnen. Letzteres umschreibt das Verhalten einer Person, welche mit ihrem ganzen Organismus dazu bewegt ist (lateinisch motus = die Bewegung), ihr Verhalten auf spezifische Ziele auszurichten.

2.3. Problematische Einflüsse – Wie wirken sich Misserfolge auf die Motivation aus?

Grundsätzlich kann sich die eigene Motivation sowohl positiv wie auch negativ auf eine Aufgabe oder Situation auswirken (d.h. wenn Motivation nicht belohnt wird, wird man demotiviert). Mit Sicherheit wird man durch Erfolg, und vielleicht nachfolgendem Lob, viel mehr dazu angespornt, Motiviertheit aufrecht zu erhalten als durch Fälle, in denen man Misserfolge erlebt. Hier muss man jedoch betonen, dass jeder Mensch sehr unterschiedlich

auf solche persönlichen Ereignisse reagiert – manche können besser mit emotionalen Rückschlägen umgehen als andere. Diese Tatsache wird von Huhn und Backerra (2002) folgendermassen belegt: „Letztendlich ist jeder selbst für seine Gefühle, Triumphe, Befriedigungen und Misserfolge verantwortlich.“ (S. 2). Anders formuliert: Misserfolge müssen die Motivation nicht immer verringern – manchmal helfen sie sogar, in einer Person mangelnde Motiviertheit zu wecken.

3. Selbst-Motivation

3.1. Definition

Nachdem allgemeine Motivation nun ausführlich erklärt und diskutiert worden ist, möchte ich etwas konkreter werden und zu Selbst-Motivation übergehen. Huhn und Backerra (2002) definieren Selbst-Motivation wie folgt: „Zugang gewinnen zu der Energie, die unsere Handlungsimpulse steuert, diese Energie selbst auszurichten und zu fokussieren.“ (S. 8). Damit sagen sie aus, dass man sich bei dieser Art von Motivation stark auf seine inneren und eigenen Impulse konzentrieren und verlassen muss, um gewünschte Resultate erzielen zu können. Kurzum: Wie es der Name schon sagt, hat Selbst-Motivation – im Gegensatz zu Fremdmotivation – mit dem „Ich“ zu tun. Gemäss Kuhl und Martens (2005) ist die Fähigkeit Selbst-Motivation zu erweben und zu besitzen sogar wichtiger, als sich durch andere motivieren zu lassen. Von Huhn und Backerra (2002) wird dieses Phänomen, sich selbst motivieren zu können, gar als etwas Gesundes erachtet, welches Spass und Freude bereitet und uns „stärkt und zu einem sinnvollen Tun inspiriert.“ (S. 20).

3.2. Wie unterscheiden sich Motivation und Selbst-Motivation voneinander?

Natürlich sind auch hier viele Theorien vorhanden, worauf das Phänomen der Selbst-Motivation aufgebaut worden ist.

Anstatt nun auf einzelne Auffassungen einzugehen, ist es an dieser Stelle viel sinnvoller, allgemeine Motivation mit Selbst-Motivation zu vergleichen. Ein wesentlicher Punkt, den man bei Selbst-Motivation beachten sollte, ist gemäss Kuhl und Martens (2005) die Selbstbelohnung. Letzteres ist zwar klar von Selbst-Motivation zu unterscheiden – sprich, „Selbstbelohnung ist jedoch nicht identisch mit Selbstmotivierung“ (a.a.O., S. 105) – aber gilt quasi als Vorstufe der Kunst sich selber motivieren zu können. Zuerst unterscheiden beispielsweise Huhn und Backerra (2002) die Tatsache, dass eine Belohnung an sich selbst weitgehend bewusst durchgeführt wird, während Selbst-Motivation dem Unbewusstsein angehört. Daraus ziehen sie zwei Vorteile. Einerseits funktioniert Selbstmotivierung auch dann, wenn man eigentlich gar nicht daran denkt, dass man sich motivieren müsste.

Andererseits sind Selbstbelohnung und Selbst-Motivation eine zeitliche Frage: Letzteres wirkt effizienter als Selbstbelohnung. Weiter kann man sich vorstellen, dass Wiederholungen nötig sind (man muss sich immer wieder von neuem belohnen), um eine lang anhaltende Wirkung erzeugen zu können. Auf die Länge kann man also sagen, dass Selbst-Motivation konstanter und wirksamer ist als Selbstbelohnung.

Kehrt man nun zum eigentlichen Vergleich von Motivation und Selbst-Motivation zurück, merkt man schnell, dass es eindeutige Unterschiede gibt. Zu diesen gehört die Wichtigkeit, auf seine eigenen Bedürfnisse zu hören und zu wissen, wie man am besten ans Ziel gelangt: „Selbstmotivation heisst, sich auf das zu konzentrieren, was Bedeutung für einen, was Wert hat, einem selbst wichtig ist.“ (Huhn und Backerra, 2002, S. 24). Auch Storch und Krause (2002) unterstreichen letzteres an Hand von einem Zitat von Kuhl (2001, S. 181): „ . . . Selbstmotivierung gelingt jedoch nur dann, wenn es möglich ist ‚Ziele zu bilden, die mit der Bedürfnis- und Wertestruktur des Organismus übereinstimmen‘.“ (S. 94). In Zusammenhang mit dem Phänomen der Selbst-Motivation betonen wiederum Huhn und Backerra (2002), dass Motivation vor allem von drei Faktoren abhängt: „dem richtigen Umgang mit Energie, dem richtigen Umgang mit Informationen und dem gelungenen Umgang mit der Zeit.“ (S. 7). Die Verantwortung für die drei erwähnten Dinge trägt man bei der Selbst-Motivation selber, während sie bei allgemeiner Motivation oft von aussen wirken (siehe Kap. 2.1.) und der ‚Eigenaufwand‘ daher gering bleibt. Ein gutes Beispiel für eine solche Eigenverantwortung liefert „de[r] richtige[] Umgang mit Energie“ – man muss beispielsweise selber dafür sorgen, dass Körper und Gehirn genügend versorgt sind, man genügend Schlaf bekommt, und dass man bei voller Konzentration ist, um Arbeiten kompetent ausführen zu können. Durch externe Motivation wird man zwar angespornt, Ziele zu erreichen und sein Bestes zu geben, jedoch sorgt sie selten dafür, dass man automatisch und kontinuierlich an seine tägliche Energiezufuhr oder an sein individuelles Time-Management denkt. In anderen Worten, löst Selbst-Motivation eine etwas andere Art von Motivation aus. Die Aussage, dass Selbst-Motivation jedoch wirksamer ist als Motivation, scheint mir etwas kritisch zu sein. Es gilt aber, dass sie auf einer anderen Ebene wirkt – auf einer selbstständigeren Ebene – als diejenige Motivation, welche oft mit Hilfe von Mitmenschen erzielt wird. Es ist demnach wichtig, eigene Verantwortung übernehmen zu können. Auch Huhn und Backerra (2002) unterstreichen diesen Punkt treffend, wobei man die „Probleme“, welche sie erwähnen, als Motivationsschwierigkeiten oder -mangel betrachten kann: „Die besten Jahre Ihres Lebens sind die, in denen Sie entscheiden, dass Ihre Probleme wirklich Ihre eigenen sind. . . . Sie stellen fest, dass Sie Ihr Schicksal selbst bestimmen.“ (S. 2).

3.3. Motive und Ziele – Was möchte man dank Selbst-Motivation erreichen?

Um die Wirkung einer bestimmten Motivationsart zu verstehen, ist es immer interessant zu wissen, wie diese Motivation aktiviert wird. Wodurch beginnt die Aktivierung von Selbst-Motivation? Um diese Frage beantworten zu können, muss man auf Beobachtungen und Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit Selbst-Motivation gemacht worden sind, zurückgreifen. Selbst-Motivation, sagen Huhn und Backerra (2002), entspringt aus Plänen und Zielen, die wir auf natürliche Weise – sowohl bewusst als auch unbewusst – schmieden. Sie erwähnen auch, dass nichts, was der Mensch tut oder unterlässt, passiert, „ohne dass sich nicht vorher gewisse Vorstellungen, zumindest innere Bilder, über den angestrebten Zustand entwickelt haben.“ (S.16). Wenn man also etwas genauer hinschaut, merkt man, dass Pläne mit Motiven verglichen werden können und dass erstere vorhanden sein müssen, um Selbst-Motivation in einer Person entstehen zu lassen. Sobald diese in einem geweckt worden ist, hat man, gemäss Hansch (2006), genügend Kraft, „auch die Dinge im notwendigen Umfang zu tun, die Anstrengung erfordern“ oder einem nicht nur angenehm sind (S. 294). Gleichzeitig lässt man sich auch nicht so schnell von Mitmenschen oder erfreulicheren Situationen verführen und hat es viel besser im Griff, „Verlockungen widerstehen“ oder negativen Empfindungen entgegenwirken zu können (a.a.O., S.295). Diese genannten Punkte einzuhalten, sollte – nebst dem Hauptziel (das Erfüllen einer Aufgabe) – das Ziel jeder selbst-motivierten Person sein. Dazu gehört immer auch die Fähigkeit, mit viel Aufmerksamkeit und Fokus seinen „Kernanliegen“ treu zu sein (a.a.O., S. 295).

3.4. Probleme oder Schwierigkeiten – Wie wirken sich Misserfolge auf die Selbst-Motivation aus?

Die Antwort zu dieser Frage kann direkt mit den Erkenntnissen in Kapitel 2.3. (Wie wirken sich Misserfolge auf die Motivation aus?) verglichen werden. Diese sagt aus, dass das Nichtgelingen einer Sache oder einer Situation nicht nur negative Konsequenzen mit sich bringen muss, da man durch Misserfolge auch plötzlich darauf aufmerksam gemacht werden kann, dass man sich vielleicht mehr für etwas begeistern sollte, um erfolgreicher zu sein. Aus eigener Erfahrung weiss man jedoch, dass die Enttäuschung, welche man nach dem Nichtgelingen einer selbst-motivierten Angelegenheit erlebt, unter Umständen stärker sein kann, als wenn man ein Ziel, welches eher von einer anderen Person gesteckt worden ist, nicht erreicht. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass man Selbst-Motivation meistens in Verbindung mit innerem Interesse und einem persönlichen Ereignis aufbaut, und man es bei Misserfolgen somit mit emotionalen Rückschlägen zu tun hat, die einen selbst viel stärker beeinflussen als andere. Ein Sprichwort, welches den Umgang mit Hindernissen und

Misserfolg abschliessend sehr gut veranschaulicht und zum Weitermachen auffordert, stammt von Johann Wolfgang Goethe: „Auch aus Steinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man was Schönes bauen.“ (Huhn und Backerra, 2002, S. 207).

3.5. Ist Selbst-Motivation lernbar oder ein natürliches / angeborenes Phänomen?

Fachliteratur zur Folge ist Selbst-Motivation grundsätzlich etwas, das man lernen kann, wenn man das Gefühl hat, mit sich selber zu wenig diszipliniert zu sein. Es ist eine Gabe, die einerseits deutlich mit der Einstellung einer Person zusammenhängt. Diese Tatsache bringt Hansch (2006) folgendermassen zum Ausdruck: „Auf die Einstellung kommt es an . . . nicht warten, bis man in Stimmung ist, sondern sich in die passende Stimmung hineinhandeln“ (S. 296-297). Aus einer solchen Aussage lässt sich schliessen, dass es möglich und auch wichtig ist, sich das Selbst-Motiviertsein je nach Bedarf anzueignen. Andererseits beruht das Erlernen von Selbst-Motivation auch auf der Fähigkeit, seine Bedürfnisse ziemlich genau zu kennen und mit seinem „Selbstsystem in Kontakt“ sein zu können (Kuhl und Martens, 2005, S. 106). Hier liefern, ebenfalls Kuhl und Martens (2005), eine eher biologische Erklärung, welche vor allem vom Begriff „Selbstsystem“ ein klareres Bild schafft: „. . . wie das Gehirn *Selbstmotivierung* lernt: Dazu muss eine Leitung zwischen dem Selbstsystem² und dem emotionsgenerierenden System entwickelt werden, denn das Selbstsystem soll ja in die Lage versetzt werden, die Emotionen (unbewusst) direkt zu steuern (ohne Hilfe von aussen).“ (S. 107). In anderen Worten bedeutet also die Aussage ‚mit seinem „Selbstsystem in Kontakt“ zu sein‘, dass „[d]as Selbstsystem lernt, das Emotionssystem zu stimulieren, positive, motivierende Gefühle zu steigern“ und es somit schafft, sich selbst in erforderlichen Situationen anzuspornen und zu motivieren (a.a.O., S. 108).

Zusammenfassend: Es benötigt gleichzeitig mehrere Komponenten, um beim Aufbau von Selbst-Motivation auf einen grünen Zweig zu kommen, nämlich die richtige Einstellung, das Wahrnehmen von persönlichen Bedürfnissen und sich sowohl durch eigene als auch durch externe Emotionen positiv beeinflussen zu lassen.

² Unter den Begriff Selbstsystem fallen Situationen, in welchen eine Person Gefühle äussert. „Selbstäusserungen von Körperwahrnehmungen, Bedürfnissen und Gefühlen sind schon von Geburt an die ersten Funktionen des späteren Selbstsystems.“ (Kuhl und Martens, 2005, S. 107). Das Emotionssystem hingegen kommt dann zum Zuge, wenn man motivieren und einer anderen Person Mut machen soll oder beim Verbreiten guter Laune.

4. Beziehung zwischen Motivation / Selbst-Motivation, Lernen und Leistung

4.1. Einfluss von Selbst-Motivation auf wann, was, wie wir lernen

Wahrscheinlich weiss jedes Kind, dass Motivation auf wann wir was wie aufnehmen und lernen einen deutlichen Einfluss hat. Das Selbe gilt natürlich auch für Selbst-Motivation. Diese Tatsache zeigt sich an Hand von verschiedenen Faktoren, die zwar auf Lernen und Leistung anders wirken, jedoch alle dazu beitragen, dass man zuerst überzeugend motiviert wird und schliesslich das erreicht, „. . . was [man] sich vorgenommen hat.“ (Kuhl und Martens, 2005, S. 121). Einer dieser Faktoren, welcher das Lernen und die Leistungen beeinflusst, ist der Vorteil über Kraft und Energie zu verfügen. Ebenfalls Kuhl und Martens (2005) bringen dies folgendermassen auf den Punkt: „Wer sich völlig kraftlos und schlaff fühlt, der traut sich auch nichts zu, der schreckt vor jeder Herausforderung zurück.“ (S. 121). In anderen Worten, spielt das wann, was und wie man lernt keine grosse Rolle, wenn man von sich selber denkt, man packe etwas nicht und sich deshalb von Anfang an selbst nicht genügend motivieren kann. Franken (2002) macht uns auf einen weiteren wichtigen Punkt aufmerksam: „*Attention and Learning*“ (S. 35) (Engl. attention = Dt. Aufmerksamkeit). Dabei fasst er am Schluss dieses Kapitels zusammen, dass „When our attention shifts, so does our learning. Thus, managing attention is the key to effective learning.“ (a.a.O., S. 36). Folglich findet er, wie auch Huhn und Backerra (2002), Lernen und Leistung scheitert meistens an mangelnder Aufmerksamkeit bzw. Konzentration. Hier stellt sich also die Frage, ob beispielsweise einem Kind oder einer jugendlichen Person die nötige Portion Aufmerksamkeit bzw. Konzentration – und nicht die nötige Portion Selbst-Motivation – fehlt, um richtig lernen zu können!?

4.2. Die Folgen von geglückter oder missglückter Selbst-Motivation

Zu einem gewissen Grad fliesst die obige Fragestellung in die von 4.1. hinein, und lässt sich daher auch ähnlich beantworten. Somit gilt 4.2. quasi als Ergänzung zu 4.1.. Denn zusätzlich zu den in 4.1. erwähnten Punkten (Kraft und Energie, und Aufmerksamkeit), welche auf wann wir was, mit welcher Motivation lernen, Einfluss haben können, kommen auch Faktoren hinzu, die ganz klar nicht davon abhängen, ob die Selbst-Motivation gut oder schlecht ist. In anderen Worten: Wir können sie nicht beeinflussen – sie nehmen ‚ihren Lauf‘, ohne dass wir viel dafür tun. Im folgenden Abschnitt möchte ich genau dieser unbewussten Form des Lernens besonders grosse Aufmerksamkeit schenken. Von Franken (2002) wird sie einerseits „*incidental (passive) learning*“ genannt, wobei er erklärt, dass dieses Phänomen dann auftritt, weil unsere „*attention*“, also Aufmerksamkeit, „*not always under our control*“ ist (S. 37). Andererseits stuft Rheinberg (2004) diese Form des „*learning*“ (Franken, 2002, S. 37) als

einen Prozess ein, der auf Grund von „Mangelbedürfnissen“ auftreten und das Aufnehmen, oder gar Lernen, automatisieren kann (S. 17). Beide Autoren liefern zu ihren Erkenntnissen gute Beispiele (1. und 2.), welche solche Situationen, in denen die Selbst-Motivation mehr oder weniger ‚deaktiviert‘ ist, wir aber trotzdem gewisse Dinge speichern und später anwenden können:

1. . . . our learning is more incidental. Relaxing in front of the television, for example, I might learn how to rescue someone who has fallen in a fast-moving stream or how to cook squash. Neither of these two pieces of information might have any immediate interest to me; nonetheless, I might store them away and draw on them later when I need them. (Franken, 2002, S. 37)
2. Diese Mangelzustände drängen sich in meist unlustgetöner Empfindungsqualität in unser Wahrnehmungsfeld und können – wenn stark genug – andere Aktivitäten unterbrechen, abändern oder verschieben. (Rheinberg, 2004, S. 17)

Obwohl diese Abschnitte, 1. und 2., sich auf den ersten Blick mit sehr unterschiedlichen Zuständen auseinandersetzen, weisen sie doch eine entscheidende Gemeinsamkeit auf. In beiden Situationen – beim Entspannen vor dem Fernseher und beim Auftreten von Mangelbedürfnissen – ist eine betroffene Person völlig frei von selbst-motivationalen Gefühlen. Letzteres bringt Franken (2002) mit dem Wort „interest“ zum Ausdruck – wobei er betont, dass auch wenn Interesse nicht vorhanden ist, gewisse Dinge trotzdem gespeichert und herbeigezogen werden können. Zum Punkt des Desinteresses stimmt Rheinberg (2004) Franken (2002) zu, wobei er im Abschnitt 2. den Ausdruck „unlustgetöner Empfindungsqualität“ im „Wahrnehmungsfeld“ verwendet. Daraus schliesst man, dass auch in ‚seinem Fall‘ – beim Empfinden von Mangelzuständen – weder Lust, Interesse, noch irgendeine Form von Motivation vorhanden sein muss, um plötzlich doch auf etwas ganz Bestimmtes fokussiert zu sein und vieles aufzugeben oder auf sich zu nehmen, um an ein gewünschtes Ziel zu gelangen und so seine Bedürfnisse stillen zu können.

Abschliessend möchte ich folgenden Punkt unterstreichen: Das Resultat einer Aufgabe, Arbeit oder Situation muss trotz schlechter oder gar mangelnder Selbst-Motivation nicht immer negativ ausfallen. In gewissen Situationen verfügt man über eine Art unbewusster Aufnahmefähigkeit, womit man ebenfalls im Stande ist, verschiedene Verhaltensweisen oder Vorgehen zu erlernen und irgendwann anzuwenden. Deshalb ist die Frage, ob Leistungen oder beispielsweise die Bereitschaft einer Person, etwas zu tun, sinken, sobald keine Selbst-Motivation vorhanden ist, mit nein zu beantworten. Lernen, Leistung erbringen, und vor allem auch seinen eigenen Bedürfnissen nachzugehen, kann man auch auf eine ‚automatische‘ Weise tun, ohne dabei grosses Interesse oder Lust zu verspüren – jedoch irgendwo mit dem

Wissen, dass es einem eines Tages zu Gute kommen wird oder Bedürfnisse durch eine bestimmte Handlung gestillt werden können.

5. Störfaktoren: Wenn Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche die Selbst-Motivation negativ beeinflussen

5.1. Aufmerksamkeit und Konzentration

Cammann und Spiel beschreiben Aufmerksamkeit mit Adjektiven wie „willkürlich“ „fokussiert“ und „selektiv“ (in Barchmann, Kinze und Roth, 1991, S. 11). Sie möchten damit die Charakteristiken des Zustandes der Aufmerksamkeit etwas näher bringen. Gleichzeitig erklären sie, dass hinter dem Begriff Aufmerksamkeit „intensive[] und gesteuerte[] Informationsaufnahme- und Verarbeitungsprozess[e] bzw. Denkvorg[ä]ng[e]“ stecken (a.a.O., S. 11). Geht man einen Schritt weiter, spricht man von einer *erhöhten* Aufmerksamkeit. Um eine erhöhte Aufmerksamkeit erzielen zu können, muss eine Selektion geistiger Prozesse mit einer Anhebung des Wachheitsgrades kombiniert werden. In Verbindung mit erhöhter Aufmerksamkeit beziehen sich Cammann und Spiel auch auf erhöhte Konzentration und sie unterstreichen die wichtige Tatsache, dass unter beiden Zuständen das Gleiche verstanden wird (a.a.O., S. 11). Deshalb schliesse ich eine Trennung von Aufmerksamkeit und Konzentration aus. Dies würde sonst den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

In Bezug auf beide Determinanten kann man festhalten, dass sie zweifellos menschliches Handeln und tägliches Verhalten beeinflussen – vor allem natürlich die Aufnahme und Speicherung von Informationen in Lernprozessen.

5.2. Ursachen und Folgen von Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche

Gemäss den Aussagen von Ziegler (2001) und Zentall (2006) sind, aus medizinischer Sicht, Aufmerksamkeitsstörungen auf die Fehlfunktion des Frontalhirns zurückzuführen. Ziegler (2001) bringt dies wie folgt zum Ausdruck: „Neueste neurobiologische Forschungen zeigen, dass Aufmerksamkeitsdefizite mit einer entwicklungsbedingt verzögerten Frontalhirnreifung zusammenhängen.“ (S. 9). Zentall (2006) belegt die gleiche Erkenntnis und geht sogar einen Schritt als sie meint, dass nicht nur „inborn abnormalities in the structure or chemistry of the brain . . .“ für Aufmerksamkeitsstörungen verantwortlich gemacht werden dürfen, sondern, da sie „multiply determined“ (Dt. = vielfach festgelegt / zugeordnet / klassifiziert) sind, muss man sich bewusst sein, dass auch „environmental factors can change biological functioning . . .“ (S. 39). Dem Umfeld, worin ein Kind aufwächst, kann bei gewissen biologischen Fehlfunktionen also auch eine gewisse Schuld zugewiesen werden. Diese Tatsache

unterstreichen auch Csikszentmihalyi, Rathunde und Whalen (1993), da sie der Meinung sind, dass Kinder und Jugendliche, welche nicht „to a well-ordered domain“ und zu einer empfänglichen aber auch zu einer reagierenden Umgebung Zugang haben, ihre „potentials“ nie werden ausschöpfen können (S. 177).

Eine Definition, und vor allem auch die Herkunft von Aufmerksamkeitsstörungen (Engl. = Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (mit Hyperaktivität) oder Attention Deficit Disorder (ADD) (ohne Hyperaktivität)) genau lokalisieren zu können, stellt sich offenbar als schwierig heraus. Trotzdem weiss man, dass die Sozialkompetenz einer betroffenen Person stark darunter leidet und die akademische Laufbahn gefährdet sein kann. Wiederum drückt sich Zentall (2006) dazu mit klaren Worten aus: „ . . . we see that the primary symptoms of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) must be severe enough to produce significant loss of everyday social or academic functioning.“ (S. 15). Auch Brown (2005) spricht die sozialen und akademischen Aspekte an, welche in Verbindung mit ADHD auftreten, und bestätigt somit Zentalls (2006) Aussage:

The child with ADD syndrome often needs much more assistance and many more directions or reminders to behave appropriately and to accomplish tasks readily . . . [and] [to] learn[] to manage daily routines and interactions.

More than a specific skill is involved; the child tends to have trouble with many aspects of self-management. (S. 92)

Natürlich sind sowohl soziale wie auch akademische Entwicklungen bzw. Fehlentwicklungen bei ‚ADHD-Patienten‘ immer von Person zu Person zu betrachten, „da auch diese Kinder individuelle Ausprägungen persönlicher Stärken und Schwächen“ besitzen (Ziegler, 2001, S. 14). Es gibt kein striktes Schema, worin man alle Kinder und Jugendliche, die unter Aufmerksamkeitsstörungen leiden, stecken kann – was dem einen Schwierigkeiten bereitet, nimmt der andere gar nicht als Handicap wahr. Fachleute machen immer wieder gerne auf diese wichtige Tatsache aufmerksam und teilen den Überbegriff Aufmerksamkeitsstörungen in einzelne Bereiche auf, welche somit besser auf die einzelnen Personen zutreffen. In Kapitel 5.5. werde ich mehr zu diesen verschiedenen Kategorien sagen.

5.3. Wie können Fehlleistungen durch Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche entstehen und wie sehen diese aus?

Da bei Menschen mit Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche das Gehirn – vereinfacht ausgedrückt – nicht so gebaut ist, wie es sein sollte, geht man davon aus, dass Fehlleistungen, die mit schlechter Aufmerksamkeit und Konzentration zusammenhängen, ihren Ursprung im Kopf bzw. im Gehirn, genauer gesagt im Frontalhirn, eines Betroffenen

finden. Ziegler (2001) erwähnt in diesem Zusammenhang, wie sehr ihn „die wichtige Rolle der Frontalhirnentwicklung bei der Entstehung der Aufmerksamkeitsstörung“ fasziniert (S. 67). Defizite des Gehirns, welche sich beispielsweise auf schulische Fähigkeiten negativ auswirken, können gemäss Zentall (2006) auf Grund von verschiedenen Faktoren auftreten: Genetic factors, external factors (such as maternal smoking, complications during birth and pregnancy), structural (neuroanatomical) factors (such as the structure and size of the brain) (S. 40-41). Ohne auf eines dieser Gebiete genauer einzugehen, ist es in Bezug auf Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche wichtig zu erwähnen, dass genetische Veränderungen deutlich die häufigste Ursache für eine Fehlfunktion des Gehirns sind: „ . . . about 80% of the differences in activity, inattention, and impulsivity between people with and without ADHD can be explained by genetic factors.“ (a.a.O., S. 40). Um verstehen zu können, wie Fehlleistungen nun die Folge eines schlecht entwickelten Frontalhirns sein können und vor allem wie sie sich äussern, muss man grundsätzlich keine Fachperson sein. Ersteres lässt sich dank Zieglers (2001) Beobachtungen in einer verständlichen Art und Weise erklären: Bei einem fehlerhaften Frontalhirn haben sich auf neuronaler Ebene Verbindungen zwischen den Nervenzellen verändert. Diese Verbindungen sind im Normalfall dafür verantwortlich, dass der Mensch ganz alltägliche Arbeiten mehr oder minder problemlos erledigen und Situationen auf sich nehmen kann. Hier angeknüpft kann man den zweiten Teil der Frage, welche diesem Kapitel gewidmet ist, beantworten – nämlich die Frage der Anzeichen und ‚Symptome‘ von Fehlleistungen. Darunter versteht man, dass das Frontalhirn normalerweise dazu dient die „Entflechtung, Planung und Ausführung komplexer Aufgaben“ und die „Steuerung des emotionalen Systems“ zu übernehmen und, beispielsweise bei Lernvorgängen, das Bewusstsein und das Arbeitsgedächtnis zu fördern (a.a.O., S. 64). Ist jedoch das Frontalhirn nicht intakt, werden diese genannten Handlungen erschwert oder gar nicht durchführbar, da aufmerksamkeitsgestörte bzw. konzentrationsschwache Menschen „mit Ablenkung und Desinteresse“ „intensiven Erfahrungen auf wichtigen Gebieten“ im Leben ausweichen (a.a.O., S. 65). In der Regel geschieht dies zu so einem starken Grad, dass es den Mitmenschen der Betroffenen relativ bald auffällt und Massnahmen ergriffen werden sollten.

5.4. Wer kann davon betroffen sein und wann leidet man am stärksten darunter?

Von Aufmerksamkeitsstörungen bzw. Konzentrationsschwäche können sowohl Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene betroffen sein. Da die Mehrheit der Fälle von Aufmerksamkeitsstörungen auf genetische Defekte zurückzuführen ist, geht man davon aus,

dass viele Betroffene bereits mit einem Defizit des Frontalhirns zur Welt kommen und kurz oder lang damit aufwachsen. Letzteres bezieht sich auf die Tatsache, dass eine Aufmerksamkeitsstörung im Kindesalter vor oder während dem Erwachsenwerden, also im Jugendalter, noch verschwinden kann und man sich somit vom „Problemkind“ zum ‚problemlosen‘ Erwachsenen „gemausert“ haben kann (a.a.O., 13).

Wenn man über die Altersgruppe, welche am heftigsten unter ADHD leiden soll, diskutiert, teilen sich offensichtlich die Meinungen der Fachleute. Während Ziegler (2001) überzeugt ist, dass die Schwierigkeiten, welche eine Aufmerksamkeitsstörung bzw. Konzentrationsschwäche mit sich bringt, „Kinder am stärksten im Alter zwischen 6 und 12 Jahren“ behindern (S. 12), meint Brown (2005), dass erst die Jahre zwischen der High School und anfangs 20 frustrierend sind, weil man im Kindesalter von Eltern und Lehrern wohlbehütet ist und sich noch keinen grossen Hürden stellen muss. Auch eine Kontinuität von Struktur und Organisation begleitet jüngere Kinder durchs Leben. Diese Aussage belegt Brown (2005) wie folgt: „Oftentimes ADD . . . [is] not very noticeable until the teen years, when more self-management is required in school and elsewhere. . . . When the students move to secondary school, most of this nurturing structure and supportive continuity is lost; instead, they must rely much more extensively on their own executive functions.“ (S. 117-118).

Grundsätzlich, ob noch Kind oder bereits Teenager, gilt wohl immer folgende Beobachtung des American Psychiatric Association (2001), zitiert in Brown (2005): “‘Signs of the disorder may be minimal or absent when the person is under very strict control, . . . , is engaged in especially interesting activities, . . . or while the person experiences frequent rewards for appropriate behavior’ (p. 79).” (S. 8). Anders formuliert: Sobald ein betroffenes Kind oder Jugendlicher eine strenge Kontrolle verspürt oder sich Lob und Belohnungen verdienen kann, können interessanterweise die Anzeichen von Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche abnehmen oder gar schwinden.

5.5. Welche schulischen Bereiche können dabei eingeschränkt sein?

Der Überbegriff Aufmerksamkeitsstörungen kann in verschiedene Einzelbereiche aufgeteilt werden, da nicht jedermann in der gleichen Situation oder bei der selben Aufgabe Schwierigkeiten hat. Deshalb muss man differenzieren. Bei der folgenden Auflistung möchte ich die emotionalen und sozialen Bereiche ausklammern und mich stattdessen auf problematische Auffälligkeiten im schulischen Kontext konzentrieren, weil dies sowohl im Kindes- wie auch im Teenagealter als eine deutliche Folge von einer Aufmerksamkeitsstörung hervorgeht. Dabei stösst man, beispielsweise gemäss Zentall (2006), auf Defizite bei „verbal

learning“ in einem oder mehreren Sprachsystemen (dazu gehören Zuhören, Sprechen, Schreiben, Buchstabieren und Lesen), bei „nonverbal“ learning (dazu zählt man z.B. das Lösen eines mathematischen Problems) oder bei „visual learning“ (z.B. Lernen mit Hilfe von Bildern) (S. 133). Ähnliche, aber nie ganz identische Gruppierungen, zeichnen sich auch in anderen Fachbüchern ab – Brown (2005) spricht zum Beispiel von einem „Reading Disorder“, „Mathematics Disorder“ oder einem „Disorder of Written Expression“, aber auch vom „disorder of motivation“ (Pennington (2002) in Brown (2005)), welcher das Phänomen des Time- und Self-Managements (dazu gehört z.B. das rechtzeitige Lösen und Einreichen von Hausaufgaben) stark beeinflussen kann (S. 206-212).

5.6. Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit, Konzentration und Selbst-Motivation

Die Frage, die sich bei diesem Vergleich stellt, lautet: Wie wird was beeinflusst? Wirkt sich eine gestörte Aufmerksamkeit bzw. eine instabile Konzentration auf die Selbst-Motivation aus oder ist es genau umgekehrt, also dass geringe Selbst-Motivation die Aufmerksamkeit bzw. Konzentration beeinflusst? Meiner Meinung nach, gibt es hierzu keine klare Antwort, da man zu diesem Thema individuelle Erfahrungen macht, welche sich sowohl nach dem ersten wie auch nach dem zweiten Muster entwickeln können. Sicher ist jedoch die Tatsache, dass man in beiden Fällen gegen die Schwierigkeiten und negativen Resultate, die beispielsweise aus einer gestörten Aufmerksamkeit bzw. Konzentration oder mangelnder Selbst-Motivation, vorgehen muss, um nicht noch grössere ‚Schäden‘ anzurichten. Dabei beziehe ich mich auf eine selbstständige Hilfe, aber auch auf eine professionelle Unterstützung, welche dafür sorgen sollte, dass man in Zukunft viel besser aufmerksam sein, sich optimal konzentrieren und sich eigenständig motivieren kann. Auch Storch und Riedener (2005) machen auf das Phänomen des „Erlernens“ von neuen Mustern aufmerksam, welche „ . . . durch Übung und Training soweit automatisiert werden, dass sie immer öfter anstelle der alten, maladaptiven Erregungsmuster die Regulationsfunktion übernehmen können.“ (S. 64). In anderen Worten: Ob man sich entweder nicht auf die eigene Motivation konzentrieren mag oder ob man sich selber nicht dazu aufrufen kann, mit genügender Aufmerksamkeit bzw. Konzentration eine bestimmte Sache zu bewältigen, besteht immer die Möglichkeit, „Verhaltensänderungen“ verschiedenartig in Angriff zu nehmen und diese erfolgreich zu aktivieren – es ist nie zu spät (a.a.O., S. 64). Mit Hilfe von Dweck (2000) doppelte die beiden Autoren nochmals nach: „Grundsätzlich kann jeder Mensch sein Leben lang dazulernen, . . . finde heraus, was du gerne ändern möchtest und beginne damit, Neues zu lernen.“ (a.a.O., 59).

Womit eine solche „Konzeption“, wie dies Storch und Riedener (2005) so schön nennen, verbunden ist, möchte ich im nächsten Kapitel (6.) zeigen (S. 64).

6. Sich selber in den Griff bekommen und Aufmerksamkeit und Konzentration gewinnen: Durch Selbstmanagement!

6.1. Was ist Selbstmanagement?

Damit das Konzept von Selbstmanagement Früchte trägt, müssen Betroffene, bei denen Einstellung und Verhalten an mangelnder Aufmerksamkeit, Konzentration oder Motivation scheitern, eine „grösstmögliche *Expertenunabhängigkeit*“ aufweisen (Storch und Krause, 2002, S. 21). Diese Voraussetzung begründen Storch und Krause (2002) im folgenden Satz: „Denn nur diese Haltung ermöglicht die Hilfe zur Selbsthilfe, wie sie für den Selbstmanagementansatz typisch ist . . .“ (S. 21). Somit gilt also, dass wenn ein Klient (in unserem Fall aufmerksamkeitsgestörte und konzentrationschwache Kinder und Jugendliche) meint, man könne ohne Hilfe einer Zweitperson (z.B. Lehrer oder Therapeut) „keine eigenen Schritte unternehmen“, kein Selbstmanagement „in diesem Sinn“ stattfindet (S. 21). Selbstmanagement ist also eng an den Begriff ‚Unabhängigkeit‘ geknüpft und setzt gleichzeitig voraus, dass eine zu ‚trainierende‘ Person fähig ist, sich mit seiner eigenen Identität auseinanderzusetzen, sich zu verändern und sich auf ein autonomes Leben vorzubereiten.

Zusammenfassend: Wer sich mit Selbstmanagement befasst, und sich dabei nicht nur auf Zeitmanagementfragen konzentriert, stellt sich die Frage, was einem im Leben wichtig ist, welche Ziele man auch ausserhalb der vorgegebenen Arbeit erledigen möchte und wie man sich mit solch individuellen Eigenschaften, Werten und Zielen möglichst optimal ‚managen‘ kann.

6.2. Wie kann man Selbstmanagement lernen?

Wenn man sich selber erfolgreich ‚managen‘ möchte, sollte man die unabdingbare Fähigkeit besitzen, sich selbst kritisch beobachten und beurteilen zu können. Erwachsenen Personen mag dies vielleicht nicht so schwer fallen. Aber für Kinder und Jugendliche, die sich möglicherweise in einer schwierigen Phase befinden, ist zum Beispiel das Beobachten der persönlichen Fertigkeiten und die Umsetzung davon eine ungewohnte Sache, an der ihr individuelles Selbstmanagement-Training manchmal zu scheitern droht. Um den jüngeren Klienten etwas unter die Arme zu greifen und ihnen zu zeigen, dass Selbstmanagement einem so viele Vorteile verschaffen kann, ist es wichtig, gezielt vorzugehen. Das Zürcher

Ressourcen Modell (ZRM) bietet sich hier als sinnvolle Lösung an, welche eben auch junge Leute anzusprechen weiss. Auf die Entwicklung, die Funktion und den Zweck des ZRM werde ich im nächsten Kapitel genauer zu sprechen kommen. Trotzdem möchte ich an dieser Stelle kurz erläutern, wie Fachpersonen, dank dem ZRM, das Erlernen von Selbstmanagement sehen: Storch und Riedener (2005) sagen, dass Menschen, die „selbstbestimmt und handlungsfähig“ werden sollen oder möchten, dies am besten mit Hilfe des ZRM versuchen – wobei dem Modell ein „allgemein-psychologisches und störungsspezifisches theoretisches System“ zu Grunde liegt (a.a.O., S. 14). Mit diesem System wird ein ZRM-Training, mit einem „schrittweise und systematisch“ entwickelten Manual, zusammengestellt, damit gewünschte Kompetenzen trainiert werden können (a.a.O., S. 14-15).

6.3. Vorstellen des ZRM

6.3.1. Was ist das ZRM?

Das Zürcher Ressourcen Modell – wie es der Name schon sagt – befasst sich mit personenbezogenen Ressourcen, die so individuell sind wie wir Menschen selbst. Zum ZRM gehört einerseits ein für Erwachsene ausgedachtes Programm, welches von Dr. Frank Krause und Dr. Maja Storch im Jahre 2002 entwickelt wurde. Andererseits wurde in 2005 ein Selbstmanagement-Training von Dr. Maja Storch und Astrid Riedener konzipiert, von dem speziell Jugendliche profitieren können. Bei dieser Methode geht es vereinfacht darum, seine eigenen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten zu finden, sich mit diesen zu beschäftigen und sie konstant anzuwenden. Auf www.zrm.ch ist vermerkt, dass Resultate „zum menschlichen Lernen und Handeln“ auf „neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen“ beruhen (S. 1). Weiter steht auch, dass im Zusammenhang mit dem ZRM „kognitive, emotive und physiologische Elemente“ eine grosse Rolle spielen und dass Teilnehmende Selbstmanagementfähigkeiten vor allem durch Referate, Coaching und Interaktion entwickeln.

Interessanterweise kann man das ZRM für unzählige Problemsituationen herbeiziehen und durchaus gute Resultate erwarten.

6.3.2. Woraus besteht das ZRM (Rubikon-Modell und Phasen 1-5 des ZRM-Trainings)?

Die Durchführung des Zürcher Ressourcen Modells lässt sich dank ganz klaren Schritten relativ einfach in Worte erklären. Als „theoretischen Hintergrund“, wie dies Storch und Riedener (2005) nennen, gilt beim ZRM der Rubikon-Prozess (S.71). Der Rubikon-Prozess ist eine erweiterte Form des von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1991) entwickelten

Rubikon-Modells und findet seinen Ursprung in der Motivationspsychologie. Kurz: Beim Rubikon-Prozess arbeitet man mit einem „motivationspsychologische[n] Prozessmodell zielrealisierenden Handelns“, welches empirisch belegt worden ist (Storch und Krause, 2002, S. 57). Sowohl Storch und Krause (2002) wie auch Storch und Riedener (2005) gehen in Verbindung mit dem Rubikon-Prozess auf den Begriff Wunsch ein und machen Leser und Teilnehmende darauf aufmerksam, dass dieser Prozess wie eine Reise durch die Zeit ist, welche einen Wunsch von ‚Anfang bis Ende‘ benötigt, bis er ganz ausgereift ist und schliesslich aktiviert wird. Einen Wunsch in eine Handlung umsetzen zu können, ist also das Ziel des Rubikon-Prozesses.

Um nun konkreter zu werden, möchte ich auf die einzelnen Phasen des Rubikon-Prozesses zu sprechen kommen. Diesen Erklärungen muss ich folgende Information vorausschicken: Dank fortschrittlicher Forschung im Bereich der unbewussten Wunsch- und Zielbildung haben Storch und Krause (2002) das ursprünglich noch vierstufige Rubikon-Modell etwas erweitert, d.h. am linken Rand lädt nun „die Phase der zunächst unbewussten Bedürfnisse“ ein, den Rubikon-Prozess als Trainingstool anzuwenden (S. 72). Dass das Prozessmodell nun von einer Bedürfnisphase über ein Motiv, einer Intention und einer präaktionalen Vorbereitungsphase zu einer Handlung gelangt, sieht man im dargestellten Modell:

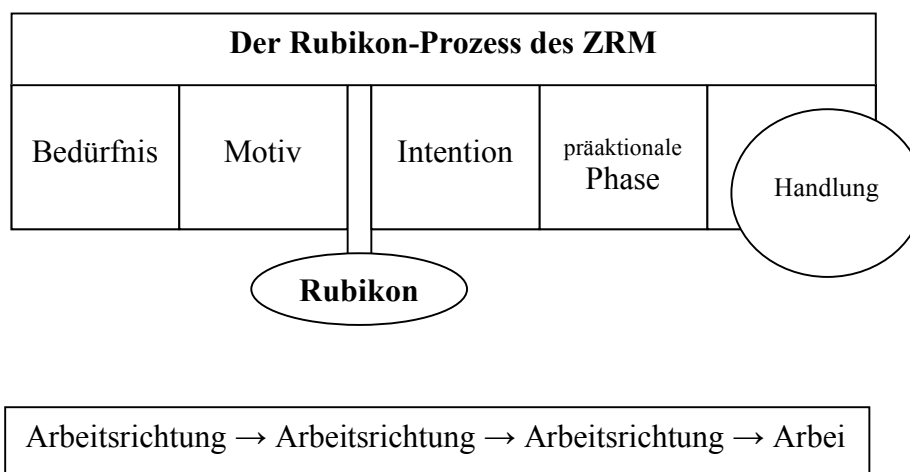


Abbildung 1: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training

(Quelle: Storch und Riedener, 2005, S. 73)

Der entscheidende Punkt des Rubikonprozesses liegt beim so genannten Rubikon, der nach dem Vorliegen eines bewussten Motivs zur Intention führen sollte. Storch und Riedener (2005) erklären: „Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass nachhaltiges zielrealisierendes

Handeln erfolgen kann, muss das Motiv den psychologischen Rubikon überqueren – es muss zur Intention werden.“ (S. 73). Dass letzteres wirklich geschieht, kann an Hand „eines deutlichen positiven somatischen Markers³“ erkannt werden (a.a.O., S. 73). Dazu meinen wiederum Storch und Riedener (2005): Beim Auftreten eines positiven somatischen Markers im ZRM hat eine Person sowohl bewusste wie auch unbewusste Wunschvorstellungen auf ihre „Gesamtidentität“ abgestimmt – sie scheint also mit der ausgewählten Intention einverstanden zu sein – und ist intrinsisch stark motiviert (S. 73). Für einige gilt nach der Bildung ihrer Intention, die entsprechende Handlung gleich in Angriff zu nehmen; andere jedoch brauchen, um zielrealisierend handeln zu können, noch eine ‚Vorbereitungsphase‘, welche im Rubikon-Prozess des ZRM-Trainings die präaktionale Vorbereitung genannt wird. Eine solche Phase wird in der Regel dafür genutzt, um schlechte Automatismen, welche das Handeln erschweren können, umzulernen oder gar zu stoppen.

Der Rubikon-Prozess bzw. das Rubikon-Modell lassen sich folgendermassen zusammenfassen: „Das Rubikon-Modell wurde entwickelt, um die Reifestadien eines Zieles zu beschreiben.“ (a.a.O., S. 74).

Wie bereits erwähnt, liefert der Rubikon-Prozess dem ZRM-Training eine theoretische Grundlage. In Verbindung mit der praktischen Umsetzung, werden jedoch etwas andere Schritte verfolgt, d.h. „... die einzelnen Phasen des Rubikon-Prozesses [werden] im Training teilweise unterschiedlich stark gewichtet und bearbeitet.“ (a.a.O., S. 80). Gemäss Storch und Riedener (2005) folgen aus dieser Tatsache fünf, etwas abgeänderte Phasen im ZRM-Training:

Phase 1 tritt ein, wenn ein Bedürfnis zum Motiv wird.

Phase 2 ist dann, wenn man den Rubikon überschreitet.

Phase 3 befasst sich mit der Ausarbeitung eines Ressourcenpools (kann mit der präaktionalen Vorbereitung verglichen werden).

Phase 4 widmet sich dem gezielten Einsatz von Ressourcen für eine entsprechende Handlung.

Phase 5 beschäftigt sich mit Ressourcen und Hilfen, die aus dem sozialen Umfeld einer Person kommen.

In Kapitel 7. werde ich die Phasen des ZRM-Trainings mit einem praxisbezogenen Beispiel etwas genauer erläutern.

6.3.3. Ziele des ZRMs

³ Unter einem somatischen Marker versteht man das selbstständige Bewerten von Erfahrungen. Diese werten Situationen oder Objekte positiv oder negativ. Der Begriff somatischer Marker wurde 1994 von Damasio eingeführt.

Das Zürcher Ressourcen Modell sieht, gemäss Storch und Riedener (2005), klare Ziele vor. Vorerst soll es Selbstmanagement-Fähigkeiten von Jugendlichen fördern. Damit letzteres Früchte tragen kann, müssen spezifische Ressourcen aktiviert werden, welche die Jugendlichen dazu bringen können, „ . . . an sich selbst zu glauben, ihren Idealen treu zu bleiben und ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen.“ (a.a.O., S. 13). Weiter betonen ebenfalls Storch und Riedener (2005) folgende Botschaft, welche dieses Modell vertreten soll: „Nur der Mensch ist in der Lage, gut mit anderen auszukommen, der gut mit sich selbst auskommt. Nur der Mensch erwirbt sich Lebenszufriedenheit, der seine eigenen Träume ernst nimmt, und sich . . . dafür einsetzt, dass sie einen Platz in seinem Leben bekommen.“ (a.a.O., S. 14). Grundsätzlich können drei allgemeine Ziele dieses „theoretischen Modells und des Trainings“ festgehalten werden: Integrationsabsichten, Ressourcenorientierung und Transfereffizienz (Storch und Krause, 2002, S. 13).

Zusammengefasst, können Integrationsabsichten als einen Versuch beschrieben werden, welcher einige „Ansätze aus psychologischer Theorie und Praxis“ zu vereinen versucht (a.a.O., S.13). Mit einem solchen Ansatz sollte Klienten, dank richtiger Beratung und überlegtem Verhalten seitens Fachpersonen, in jeder Lebenslage, sowohl mit eindeutigen Störungen wie auch mit „diffuse[m] Unbehagen“, geholfen werden können (a.a.O., S. 13). Storch und Krause (2002) meinen, zur Ausarbeitung dieses Trainings hätten sie auf Grund selbsterfahrenen Kriterien und ihrer praktischen Arbeit darauf geachtet, dass verschiedene Elemente unterschiedlicher Methoden in einem Modell, nämlich dem ZRM, integriert werden. Bei der Ressourcenorientierung geht es darum, Klienten (in unserem Fall Kinder und Jugendliche) darauf aufmerksam zu machen, dass man sehr viele Ressourcen selber in sich trägt und diese herbeiziehen sollte, um Probleme zu meistern. Es ist die Aufgabe von Experten auf diesem Gebiet spezifische Ressourcen „durch den gezielten Einsatz von Aktivierungstechniken zuverlässig aktivieren zu können.“ (Storch und Riedener, 2005, S. 67). Dadurch wirken ‚Coaches‘ etwa als „Wegbegleiter[]“ oder „Prozesshelfer[]“ (Storch und Krause, 2002, S. 17). Abschliessend hierzu möchte ich Storch und Riedener (2005) zitieren, die die Ressourcenorientierung nicht besser hätten beschreiben können: „Der Ressourcenaufbau besteht . . . aus der Entwicklung eines individuell hoch spezifischen Ressourcenpools, der dem Individuum dann als eine Art persönlicher Werkzeugkasten . . . zur Verfügung steht.“ (S. 67).

Als letztes Ziel steht noch die Transfereffizienz fest. Darunter fallen folgende Kriterien, die Therapeuten bei ihren Klienten erreichen wollen: Motiviert zu sein, im Training Gelerntes auch nach dem Training noch anzuwenden, bei bestimmten Handlungen über die

notwendigen Ressourcen zu verfügen, sozialen ‚support‘ im persönlichen Umfeld sicherzustellen, totale Expertenunabhängigkeit zu erreichen und fähig zu sein, eine Kombination aus Praxis und Theorie auf sich einwirken zu lassen.

6.3.4. Nutzen des ZRMs für Jugendliche

Storch und Riedener (2005) gewichten die Tatsache stark, dass – gerade bei heranwachsenden Kindern und Jugendlichen – das ZRM-Training „aufgrund der ressourcenorientierten Kommunikationsformen, welche [sie] dabei en passant erwerben“, sehr gut zur Gruppenklimaförderung genutzt werden kann (S. 16). Auch für die Entwicklung von „Identitätskompetenz“ gilt es das ZRM-Training in Anspruch zu nehmen (a.a.O., S. 74). Dazu werden gemäss Storch und Riedener (2005) das Rubikon-Modell und die nicht immer einfache Suche nach der eigenen Identität miteinander in Verbindung gebracht (a.a.O., S. 74). Nicht umsonst fügen diese zwei Autorinnen deshalb hinzu, dass junge Klienten ihre Ziele – von ihrer gesamten Persönlichkeit getragen – zu entwickeln haben. Solange sie dabei ihre zielgerichteten und individuellen Ressourcen herbeiziehen, sollte ihnen bei einem lustvollen Verbesserungsversuch, mit Hilfe von Selbstmanagement, nichts mehr im Wege stehen.

7. Anwendung des ZRMs

7.1. Ein kurzes Beispiel zur Veranschaulichung

Damit man sich ein besseres Bild dieser ‚neuartigen‘ Trainingsmethode machen kann, erlaube ich mir kurz ein ZRM-Training an Hand eines praktischen, jedoch fiktiven Beispiels durchzuführen. Hierzu orientiere ich mich an Storch und Riedeners (2005) Ja⁴-Kopiervorlagen zum ZRM-Kurs (auf S. 269).

Natürlich werde ich nicht alle Seiten bzw. Übungen berücksichtigen können. Trotzdem bekommt man ein Bild davon, wie beispielsweise eine heranwachsende Person mit einer Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörung geholfen werden kann.

ZRM-Phase 1: Das persönliche Thema / Problem klarstellen: Emil ist 16 Jahre alt und leidet unter einer Aufmerksamkeitsstörung. In der ersten Phase des ZRM-Trainings findet Emil heraus, dass er vor allem seine gestörten Verhaltensweisen in der Schule und beim Lösen der Hausaufgaben verbessern möchte. Um dies realisieren zu können, sammeln er und seine Mitmenschen Tipps und Ideen mit Hilfe eines „Ideenkorbs“. Nun weiss Emil, wie er sich entwickeln möchte.

⁴ Ja steht für *ältere Jugendliche*, Jj steht für *jüngere Jugendliche*

ZRM-Phase 2: Sich an Ziele herantasten: Als nächstes legt Emil sinnvolle Ziele fest. Dabei achtet er darauf, dass er dies ganz unter seiner eigenen Kontrolle macht und seine Ziele positiv und im „Ist-Zustand“ (z.B. „Ich bin immer aufmerksam!“ anstatt „Ich will aufmerksam werden!“) festhält. Das Resultat dieser Übung: Emil ist motiviert, jedem Schulfach und jeder Hausaufgabe volle Aufmerksamkeit zu schenken. Er sieht ein, dass ihm das für seine schulische Laufbahn viel bringen wird und dass alles viel mehr Spass machen kann.

ZRM-Phase 3: Ziele konkretisieren und Ressourcen herbeiziehen: Nun füllt Emil seinen persönlichen Ressourcenpool aus, in welchem er beispielsweise sein Ziel, gute Erinnerungshilfen, körperliche Ressourcen, hilfsbereite Mitmenschen, aber auch denkbare Warnsignale, die während seinem Verbesserungsprozess auftauchen können, formuliert. Da diese dritte Phase stark durch häufiges Wiederholen und Üben geprägt ist, wird er zukünftig viel Wert auf das Trainieren von regelmässiger Atmung und optimaler Sauerstoffzufuhr, einem ruhigen und ablenkungsfreien Arbeitsplatz und einer vernünftigen Einstellung (dies sind alles körperliche Ressourcen) legen.

ZRM-Phase 4: Ressourcen im Alltag erfolgreich einsetzen: Weiter muss sich der 16-jährige Emil damit befassen, seine angepassten Verhaltensweisen und geplanten Ziele in Taten umzusetzen. Dadurch erhofft er sich, seine „alten maladaptiven Erregungsmuster“ ganz abwerfen zu können (Storch und Riedener, 2005, S. 113). Ein Sicherungssystem, in Form eines Buddys⁵, unterstützt Emil dabei, seine Atmung zu automatisieren, immer einen luftigen und ungestörten Arbeitsplatz aufzusuchen und mit der richtigen Einstellung gegen seine Aufmerksamkeitsstörung anzukämpfen.

ZRM-Phase 5: Integration und Transfer: Während dieser Phase muss sich Emil darauf konzentrieren, dass sowohl seine persönlichen Ressourcen (z.B. „Meine Einstellung kann durchaus positiv sein!“) wie auch Merkmale von sozialen Ressourcen (z.B. „Wir Eltern möchten Dir helfen, Deinen Arbeitsplatz zu optimieren!“) entstehen und diese bereits im Training wirken zu lassen. Haupthindernisse, die Emil dabei feststellt und ihm eventuell Sorgen bereiten, kann er gleich zusammen mit Gegenmassnahmen im so genannten Elchtest⁶ vermerken.

8. Fazit des ZRM im Fall von Jugendlichen, die unter Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche leiden

⁵ In Form einer schriftlichen Liste

⁶ In Form einer schriftlichen Liste

8.1. Werden die Bedürfnisse und der Nutzen der Jugendlichen berücksichtigt?

Das Problem der Aufmerksamkeitsstörung bzw. Konzentrationsschwäche lässt sich durch die Trainingsmethode des ZRMs sehr gut behandeln. Dies ist auf die ausserordentlich grosse Freiheit zurückzuführen, welche den Klienten des ZRM-Trainings zur Verfügung steht. Genau diese Freiheit zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Training hindurch und ermöglicht Jugendlichen, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und sich selber Gedanken zu machen, welchen persönlichen Nutzen ihnen das ZRM-Training bringen soll. Letztere Erfahrung stärkt gleichzeitig die Identitätsentwicklung sehr stark. Diese positive Konsequenz des ZRM-Trainings können Storch und Riedener (2005) bestätigen: Dank dem Absolvieren eines Selbstmanagement-Trainings kann „ein vollständigeres Bild des Identitätsgefühls aufgezeigt werden.“ (S. 232). Da es sich bei Identität um ein ganz besonderes „Selbsterleben“ handelt, kann man davon ausgehen, dass die Betroffenen dank der Verbesserung „innerer Freiheit“, ihrem individuellen „Wohlergehen“, und vor allem auch ihrer „Tatkraft“ viel in Verbindung mit Aufmerksamkeitsgewinnung bzw. Konzentrationstärkung erreichen können (a.a.O., S. 232). Sobald sie nämlich in ihren aufmerksamkeitsgestörten Handlungen erkennen, dass es sich lohnt, sich besonders in schulischer Hinsicht Mühe zu geben, voller Konzentration zu sein und sich nie ablenken zu lassen, fühlen sie sich plötzlich sichtlich wohl und die Chancen auf eine Kontinuität steigen.

Die Forschungsergebnisse, die aus Storch und Riedeners (2005) praktischer Umsetzung des ZRMs hervorgehen, beruhen auf der Befragung von fünf weiblichen Jugendlichen, die zwischen 17 und 19 Jahren waren, als sie am Selbstmanagement-Training teilgenommen haben.

8.2. Werden Ziele erreicht?

Ähnlich wie die Frage in 8.1. lässt sich nun auch diese beantworten. Das Ziel bzw. Ziele, welche sich heranwachsende Menschen im ZRM-Training setzen möchten, wählen sie selbstständig und möglichst unabhängig von Meinungen und Ratschlägen ihrer Mitmenschen. Interessant ist, dass gerade im Alltag – also in der Schule oder daheim, bei den Hausaufgaben – die ZRM-Teilnehmerinnen erkannt haben, dass sie selbst die „Verursacherinnen“ ihrer Handlungen sind (z.B. „Ich bin diejenige, die nicht aufmerksam sein bzw. sich nicht konzentrieren kann!“ oder „Es liegt an mir selbst, meine Aufmerksamkeit bzw. Konzentration zu kontrollieren!“) und sich deshalb am besten gleich selber um ihre persönlichen und erwünschten Ziele kümmern sollten (a.a.O., S. 239). Im gleichen Atemzug kann man folgendes festhalten: ZRM-Klienten finden grundsätzlich geübter zu ihren Ressourcen zur

„Alltagsbewältigung“ und sie können ihre An- und Absichten plötzlich besser vertreten und diese dann auch besser realisieren (z.B. „Ich kann mich nicht gut konzentrieren und möchte meine momentane Situation gezielt ändern!“) (a.a.O., S. 239).

8.3. Allgemeine Beobachtungen / Bemerkungen

Nach dem Absolvieren eines ZRM-Trainings fällt auf, dass dieses Therapieprogramm einen deutlichen Mittel- und Langzeiteffekt hat. Das heisst, aufmerksamkeitsgestörte und konzentrationsschwache Personen können sehr wohl auch noch ein paar Jahre später entsprechend ihren ursprünglichen Wünschen und im Kurs erlernten Kriterien und Regeln handeln.

9. Alternativen zum ZRM

9.1. Wie kann man Aufmerksamkeitsstörungen und Konzentrationsschwäche sonst noch aktiv und erfolgreich bekämpfen?

Der wichtigste Punkt dieser Antwort geht, meiner Meinung nach, auf die Professionalität einer Behandlungsform zurück. Möchte man eine Aufmerksamkeitsstörung bzw. Konzentrationsschwäche bei einem jungen Menschen aktiv und vor allem erfolgreich beheben, reicht es nicht aus, sich auf ‚hausgemachten Rezepten‘ auszuruhen. Es braucht ganz klar Fachleute, die einem dabei als betroffene Lehrperson oder Eltern beraten, akkurat helfen und einen mittel- oder langfristigen Effekt erzielen können.

Das umstrittene, aktivitätshemmende Medikament Ritalin gilt es an dieser Stelle auch anzusprechen. Stein (1999) sagt ganz deutlich, dass bei aufmerksamkeitsgestörten bzw. konzentrationsschwachen Kindern und Jugendlichen Ritalin nicht die Lösung ist. Obwohl man gemerkt hat, dass diese Art von Therapie zwar nützt⁷ und tatsächlich eine Art „quick fix“ ist, für Kinder, die sich nicht zu benehmen wissen oder im schulischen Bereich negativ auffallen, weiss man auch, dass Ritalin „long-term side effects“ hat (a.a.O., S. xv). Als grösste Gefahr sehen Experten die starke Abhängigkeit, ja gar Sucht, welche Ritalin verursachen kann: „[It] can trigger an addiction in a child from which there may be no return.“ (a.a.O., S. xv). Weiter folgen Konsequenzen wie ein gestörtes Körperwachstum, ein geschwächtes Immunsystem und bleibende Hirnschäden.

Um also diesem „dangerous trend“ des Ritalingebrauchs aus dem Wege zu gehen, sehen Fachkräfte verschiedene Programme (z.B. Caregiver’s Skill Program (Stein, 1991), Der Modellierungsdialo (Lauth und Schlottke, 1997)) vor, die ähnliche Ideen wie das ZRM

⁷ „Ritalin works. . . . It drugs you. It produces . . . a calming effect.“ (Stein, 1991, S. xvi)

verfolgen. Solche Programme sollen Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen von Kindern und Jugendlichen auf eine gesunde Weise trainieren.

10. Schlusswort

Dass sich das Zürcher Ressourcen Modell als ein erfolgreiches Rezept im Bereich der Identitätsentwicklung und Alltagsbewältigung von Jugendlichen erweist, belegen Storch und Riedener (2005) mit zwei verschiedenen Untersuchungen bzw. Fragebogen (ab S. 231). In die Identitätsentwicklung und Alltagsbewältigung von Kindern und Jugendlichen fliessen natürlich auch Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsfähigkeiten, welche nicht nur dank extrinsischer Motivation sondern auch dank Selbst-Motivation gesteigert werden können. Das Ziel, junge, aufmerksamkeitsgestörte bzw. konzentrationschwache Menschen dazu zu bringen, auf sich und ihre eigenen Bedürfnisse zu hören und notwendige Veränderungen bzw. Verbesserungen vornehmen zu wollen, wird vom ZRM verfolgt.

Wie wir nun in dieser Arbeit gesehen haben, vermittelt das ZRM die Wichtigkeit von Selbstmanagementfähigkeiten auf eine leichte und unterhaltsame Art und Weise. Somit entwickeln Kinder und Jugendliche gleich von Anfang an Interesse und Lust, ihre individuellen Schwächen und die damit verbundenen Probleme eigenständig anzupacken und in den Griff zu bekommen. Dabei ist es zentral, dass sich die heranwachsenden Menschen bewusst sind, dass sie eine solche Trainingsmethode für sich selbst auf sich nehmen und dass sie unter Umständen – je nach Situation bzw. Fach und bewussten oder unbewussten Faktoren – unterschiedlich effizient und gut zum erwünschten Resultat gelangen. Je positiver sie eingestellt sind, desto besser kommen sie mit Hilfe von Übungen, Zeichnungen und Listen voran. Selbst-Motivation und darauf folgende Selbstmanagementfähigkeiten entstehen durch eine Wechselwirkung von persönlichen, aber auch von aussen wirkenden Faktoren, mit welchen das ZRM sehr gut und kompetent umzugehen weiss. Besonders in Bezug auf Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsstörungen hilft das ZRM Kindern und Jugendlichen, auch an schulischen Angelegenheiten Freude zu finden und sich an neuen Verhaltensweisen zu orientieren, welche für die Aufnahme und Umsetzung von Lernprozessen förderlich sind. Fachkräfte, Eltern und Lehrer, welche sich mit ZRM-Klienten auseinandersetzen, sollten sich bezüglich Feedback eher grosszügig verhalten. Anders formuliert: Dank häufigen Rückmeldungen von ZRM-Fachleuten und Eltern wissen aufmerksamkeitsgestörte bzw. konzentrationschwache Kinder und Jugendliche, ob sie auf ‚Erfolgskurs‘ sind, und somit - dank mehr Selbst-Motivation, Eigenengagement, Disziplin und Ausdauer - in Zusammenhang

mit ihrem defizitären Verhalten in der Schule und bei den Hausaufgaben bessere Leistungen erwarten dürfen.

11. Literaturverzeichnis

- Backerra, Hendrik & Huhn, Gerhard (2002). Selbstmotivation. *Sich selbst gewinnen lassen*. München und Wien: Carl Hanser Verlag.
- Barchmann, Harald, Kinze, Wolfram & Roth, Norbert (1991). Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter – interdisziplinäre Aspekte. Berlin: Verlag Gesundheit GmbH.
- Brown, Thomas E., Ph.D. (2005). Attention Deficit Disorder. *The Unfocused Mind in Children and Adults*. New Haven and London: Yale University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi, Rathunde, Kevin & Whalen, Samuel (1993). Talented Teenagers. *The Roots of Success and Failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franken, Robert E. (2002). Human Motivation. Fifth Edition. Belmont, California: Wadsworth Group.
- Hansch, Dietmar (2006). Erfolgssprinzip Persönlichkeit. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Kehr, Hugo M. (2002). Souveränes Selbstmanagement. *Ein wirksames Konzept zur Förderung von Motivation und Willensstärke*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kuhl, Julius & Martens, Jens Uwe (2005). Die Kunst der Selbstmotivierung. *Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Verlag W. Kohlhammer.
- Lauth, Gerhard W. & Schlottke, Peter F. (1997): Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Diagnostik und Therapie., In Hautzinger, Martin & Petermann, Franz (Hrsg.): *Materialien für die psychosoziale Praxis*. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Bad Langensalza: Druckhaus Thomas Müntzer.
- Rheinberg, Falko (2004). Motivation. Grundriss der Psychologie, Band 6, 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Stein, David B. (1991). Ritalin Is Not the Answer. *A Drug-Free, Practical Program for Children Diagnosed with ADD or ADHD*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Storch, Maja & Krause, Frank (2002). Selbstmanagement – ressourcenorientiert. *Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Storch, Maja & Riedener, Astrid (2005). Ich pack's! – Selbstmanagement für Jugendliche. *Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Zentall, Sydney S. (2006). ADHD and Education. *Foundations, Characteristics, Methods, and Collaboration*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Ziegler, Christian (2001). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Neurobiologische Einsichten und hypnotherapeutische Behandlung*. In *Leben Lernen* 146. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

ZRM – Homepage www.zrm.ch (Stand: November 2007)