

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 1: Drogenprophylaxe

Anhang: schweizer schule-Serie : Unterrichtsstörungen
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

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

Die gestaute Vitalität

Der Fall:

Ein und dieselbe 6. Klasse einer hessischen Gesamtschule, aber bei zwei verschiedenen Lehrern. Kollege A. erteilt in der 4. Stunde Mathematikunterricht – frontal, kognitiv, belehrend, auch ein wenig missmutig wird ‹die Bruchrechnung› traktiert. Die 27 Schüler/innen wirken gelangweilt, lernunwillig und doch wie unter Dampf. In den beiden ersten Stunden haben sie einen Aufsatz geschrieben, danach war Regenpause, in der 3. Stunde hatten sie Englisch bei dem strengen Stufenleiter, und jetzt knuffen sie hier und lachen da, laufen zum Papierkorb und boxen den Vordermann, werfen mit Stiften und trommeln auf die Tische... Die Stunde schlittert am Rande des Chaos dahin...

Dann kommt Frau D., die Musiklehrerin: Wie ein Sturmwind fegt sie herein. Im Nu sind Bewegung, Lachen, Freude in der Klasse. Da wird geklatscht und gesungen, getanzt und gesummt; da werden die Hände bewegt und die Arme geschwungen, die Füsse gehoben und die Finger gespreizt; da sind die Tischplatten Trommeln und die Hände Ruder, die Stühle sind Boote und die Wände Ufer ... «Blow, boys, blow...» singen die 12-, 13jährigen voller Begeisterung und ohne jedes Bedürfnis nach irgendwelchen Aggressionen, Zur-Schau-Stellungen oder Lernverweigerungen. Woran liegt's?

Die Deutung:

Bereits 1978 hatte der Biochemiker Frederic Vester darauf hingewiesen, dass beim Lernen nicht nur unsere verschiedenen sechs Sinne (des Sehens, Hörens, Riechens, Tastens, Schmeckens und Bewegens) beteiligt sind, sondern auch die verschiedenen Teile unseres Gehirns ihre jeweiligen Beiträge leisten, wenn – wir sie dazu befähigen. Insgesamt unterscheiden wir drei Teile des menschlichen Gehirns: Der älteste ist das ‹Reptiliengehirn›, zuständig für die vitalen Bedürfnisse der Regulation von Hunger, Durst, Sexualität, Bewegung usw. Der zweite Teil unserer ‹triune brain› wird ‹Limbisches System› genannt und kodiert bzw. dekodiert all diejenigen Reize, die unsere Gefühle tangieren: Freude, Trauer, Lust und Wut etc. Und bereits an dieser Stelle wird einsichtig, wie eng vitale Triebbedürfnisse und emotionale Stimmungen zusammenhängen bzw. die einen mit den anderen akkordieren. Drittens schliesslich besitzt (nur) der homo sapiens einen für die abstrakten Denkoperationen zuständigen Gehirnteil, den ‹Neocortex›, der mit Hilfe von symbolischen Zeichen (z. B. Buchstaben oder Noten) Wirklichkeiten ver- und entschlüsselt. Just dieser neurologische Teil unseres Gehirns wird in und durch Schule beansprucht – übermäßig beansprucht, so dass die Lernpsychologie von einer ‹Missachtung unserer neurologischen Grundbedürfnisse› redet. Sie lag den ‹Störungen› im Unterricht

von Lehrer A. zugrunde, der – trotz der somatischen Narkotisierung seiner Schüler/innen – nichts unternahm, um wenigstens partiell die Bedürfnisse des ‹Limbischen Systems› sowie des ‹Reptilengehirns› seiner Schüler zu befriedigen. So gesehen sind deren Körperreaktionen Hinweise auf ihre gestaute Vitalität, die von Frau D. akzeptiert und zur Abreaktion gebracht werden – und zwar ohne Zurückstellung kognitiver Ansprüche.

Die Empfehlung:

Immer dann, wenn Schüler gestaute Vitalitätsbedürfnisse zeigen, sollten wir unser eigenes Lehrkonzept kritisch unter die Lupe nehmen. Sie sind häufig nicht Folge ausserschulischer Einflüsse, sondern ‹hausgemacht› und deshalb auch in und durch Schule gestaltbar. Eine ‹Erziehung gegen Gewalt› macht es sich zu einfach, wenn sie ausschliesslich auf die 18 000 Stunden Fernsehen blickt, die heutige Schüler/innen vor dem Bildschirm sitzen, oder auf die 50 000 Sexualdelikte und die 300 000 Misshandlungen in zerstörten Familien. Auch der einseitige Kognitionsunterricht leistet nämlich seinen Beitrag zur Entstehung und zur Stauung vitaler Bedürfnisse, die abgebaut werden müssen: «Wir pflücken Kirschen»; «Wir schlagen unseren Watschenmann»; «Wir laufen auf der Rolltreppe» oder: «Die Tour de France» (mit entsprechender Begleitschichte durch den Lehrer): «Noch trödeln wir durch Südfrankreich; dann geht's in die Pyrenäen»; «und» (während die Schüler die Beine anheben, die Stuhllehnen umgreifen und kräftig in die Pedalen treten) «jetzt beginnt eine rasende Abfahrt...» Jede Klasse wird dieses psycho-vegetative Spiel gerne zwei Minuten durchhalten, anschliessend befreit auflachen und – nach einer Konzentrationsübung – wieder den Neocortex aktivieren wollen und können.

Der Literaturtip:

Peter Struck

Erziehung gegen Gewalt.

Neuwied: Luchterhand 1994.

Frederic Vester

Denken, Lernen, Vergessen.

München: Deutscher Taschenbuch Verlag ²⁰1993.

Rosemarie Portmann/Elisabeth Schneider

Spiele zur Entspannung und Konzentration.

München: Don Bosco ⁶1993.

In dieser Serie geht es darum, die wohl gängigste schulische Alltagserfahrung zu durchleuchten: Die sogenannte Unterrichtsstörung. Beginnend mit einem konkreten Fall wird die zugrundeliegende Störung analysiert und schliesslich einer möglichen Lösung anheimgegeben. An diese Dreiteilung schliesst sich ein abschliessender Literaturtip an, von dem der Autor – Verfasser des Buches ‹Der gestörte Unterricht› – in der Regel meint: Er könnte helfen, Störungen als Mitteilungen zu verstehen und produktiv zu nutzen.

Der stumme Schüler

Der Fall:

Hospitalitation in einem renommierten Gymnasium im Norden Deutschlands. Das Kollegium wünscht eine schulinterne Fortbildung – nicht weil die Schüler über Tisch und Bänke gehen oder die Konflikte unter den 92 (Ober-)Studienräten eine vernünftige Arbeit blockieren, sondern... Die Lateinlehrerin, Frau U., illustriert das Problem: «Ich kann machen, was ich will, ob ich Sallust nehme oder Cicero; ob ich *casus, numerus* und *genus* bestimmen lasse oder *tempus* und *modus*; ob ich erst vorlese und dann übersetze oder die Schüler still arbeiten lasse... Sie nehmen alles hin, schauen einen aus grossen, leeren Augen an und – sagen kein Wort!»

In der Tat: Ich bleibe einen ganzen Vormittag in dieser 7. Klasse und erfahre ein Verhalten, das offensichtlich immer mehr Lehrern heutzutage Probleme bereitet. Es ist ‹der stumme Schüler›, der nicht und niemanden stört, weder drauf-haut noch herumzappelt, weder das Lernen verweigert noch provoziert – nur eben schweigt, mit ‹glasigem Blick› ins Leere schaut, selten etwas sagt und ansonsten ‹geduldig wie ein Lamm alles über sich ergehen lässt›.

Die Reaktionen der Kollegen sind unterschiedlich. Die eine, Frau U., regt sich auf und die Schüler vergeblich an, trotz ihrer permanenten Motivationsspritzen. Oberstudienrat B. antwortet mit Ironie. Der leicht schiegenden *Manuela* ruft er zweimal in der Mathestunde zu: «*Manuela*, schau parallel, sonst entgeht dir was!» Und Studienrat L. hat längst resigniert und behauptet in der grossen Pause ernsthaft, an diesem Gymnasium sei ‹das Schweigen der Lämmer› ausgebrochen, dem er mit einem ‹tiefen Dämmerschlaf› zu begegnen gedenke... Wo liegen die Ursachen? Vor allem: Was können wir tun?

Die Deutung:

Die klassische Psychiatrie kennt zwei ähnliche Verhaltensweisen. Den Autismus und den Mutismus. Der nur um sich selbst kreisende bzw. in sich selbst (autos) versponnene Mensch wird Autist genannt; das in das Schweigen flüchtende und stumm (mutus) sich verhaltende Kind nennen wir mutistisch. Oberflächlich betrachtet zeigen viele unserer heutigen knapp 12 Millionen Schüler ähnliche Verhaltensweisen und sind doch weder Autisten noch Mutisten. Ihre Stummheit ist nicht eine Folge frühkindlicher Verletzungen oder endogener Defekte, sondern ein erworbenes, ein gelerntes Verhalten, das Ursachen und Absichten hat.

Die Ursachen können in einem extremen Medienkonsum liegen. Vor allem Gymnasiasten, die täglich lange mit und an ihrem PC arbeiten, haben an die Stelle des Freundes oder der Freundin längst den Personalcomputer gerückt –

«personal» wohlgemerkt! Diese Kommunikationsstruktur aber benötigt den sehenden und seine Finger bewegenden, nicht aber den sprechenden und Gefühle, Körperlichkeit oder Lokomotionen zeigenden «Partner». Insofern verhalten sich solche Schüler durchaus «systemkonform». Ein anderer Teil aber demonstriert in und mit seinem Schweigen (in Form einer «kommunikativen Unterstimulierung») eine Botschaft, die wir Lehrer oft nicht hören wollen: «Dieser Unterricht ist von meinen Interessen so weit entfernt, dass es noch nicht einmal lohnt, Kritik zu üben!» Einen älteren Kollegen, der an dem besagten Gymnasium Geschichte unterrichtet, fragte am Ende einer «Berieselungsstunde» der 13jährige *Lars*: «Können Sie nicht mal krank werden?»

Die Empfehlung:

Mit stummen Schülern kann man eben nicht reden – jedenfalls nicht so ohne weiteres. Ihnen müssen indirekte Hilfen angetragen werden. Liegt z. B. extremer Medienkonsum vor, Flucht in die Bildschirmwelt, muss diese Einseitigkeit reduziert werden. Attraktive Alternativen sind die Lösungen, aber keine Moralpredigten. Mir sind 16-, 17jährige Jugendliche bekannt, die noch nie Verstecken gespielt haben oder mit Doppelkopfkarten etwas anfangen können. Umgekehrt kenne ich viele, die ihren PC gerne mal alleine lassen, wenn ihnen die wirklich personale Spiel- und Erlebniswelt erst einmal erschlossen wurde.

Schwieriger sind diejenigen Schüler, die mit Hilfe ihres Schweigens Kritik am Unterricht ihrer Lehrer üben. Sie benötigen eine Art «Entfesselung» ihres Verhaltens. Sie schweben in der Gefahr, ihre Wut und Enttäuschung immer stärker in die eigenen Binnenbezirke zu lenken, wo sie unverarbeitet eher autoaggressive Wirkungen tun. Zu welch einer Art von «Seelenverschüttung» dies führen kann, hat die amerikanische Sonderschullehrerin Hayden dokumentiert. Hier helfen also letztlich nur selbtkritische Korrekturen am eigenen Unterrichtskonzept – peu à peu, aber konsequent in Richtung Partizipation der Schüler (z. B. durch Anbringen eines Meckerkastens, den der Klassensprecher «auswertet»).

Der Literaturtip:

Herbert Gudjons

Spielbuch Interaktionserziehung.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992

Torey L. Hayden

Sheila. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1991.