

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 9

Artikel: Das Lachen und die Autorität des Lehrers
Autor: Iten, Andreas
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528776>

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: 23.02.2026

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

Das Lachen und die Autorität des Lehrers

Andreas Iten, Seminarlehrer, Menzingen

Das Lachen gründet im Weltgefühl des Kindes

Das heranwachsende Kind erlebt die Welt als eine festgefügte Ordnung, als ein Ganzes mit bestimmten Gesetzen, Geboten und Verboten. Allmählich wächst das Kind in den Kosmos der Erwachsenenwelt hinein, den es für gesichert hält, dessen Strukturgefüge ein fester Rahmen für die Verhaltensweisen, für die Aktionen und Reaktionen darstellt. Das Kind fühlt sich allmählich im Besitze dieser sicheren Weltordnung. Es beherrscht die Sprache, durchschaut die Höflichkeitszeremonien, erkennt die Normen des Verhaltens und versteht, richtig auf die Erwartungen der Umwelt zu reagieren. Der feste Kosmos der Gesellschaftsordnung gibt ihm jene Geborgenheit und Zuversicht, die das kindliche Lachen trägt. Aus dem Weltgefühl eines gesicherten Daseins steigt der naive, kindliche Humor auf und drückt die Heiterkeit, Freude und Hochgemutheit des Daseins aus. Im tiefsten Grund bestehen zwischen Lachen und Spielen Beziehungen. So wie das Spielen reine Gegenwart ist, so ist das Lachen Negation der Zukunft und der Vergangenheit. Das Lachen gilt dem Augenblick und ist so lange möglich, als die in Ordnung geglaubte Welt sicherer Besitz des Kindes ist. Wie die Behauptung gilt, daß derjenige, der sich in der Kindheit nicht richtig ausgespielt hat, die Mängel dieser Vernachlässigung ein ganzes Leben in sich herumträgt, so gilt die Formel, daß, wer in der Kindheit nicht gelacht hat, auf der Höhe des Lebens auch nicht von der Heiterkeit des Daseins begleitet ist.

Das naive kindliche Lachen geht in der Pubertät verloren. Es ändert sich das Verhältnis des jungen Menschen zur Welt. Die festgefügte und – geordnete Welt zerfällt. Das Erlebnis der Verwundbarkeit des Menschen, des Ausgeliefertseins an Mächte im eigenen Innern, die das seelische Gleichgewicht und die Harmonie stören, die das

heitere Dasein gefährden, bestimmt nun die Weltanschauung. Alle Gefährdungen des Menschseins werden dem pubertierenden Menschen in einer Urgewalt gegenwärtig. Das Erlebnis des eigenen Leibes läßt die Diskrepanz zwischen einer idealen und einer Existenz, die tragische Züge trägt, aufleuchten. Der Jugendliche sieht zum ersten Male in die Abgründe des Menschseins. Und damit versiegt das kindliche Lachen, das aus dem Born eines harmonischen Daseins quoll. Dieses Lachen kehrt nicht mehr wieder. Zu tief ist die Erschütterung in der Pubertät, zu tief die Erkenntnis des Ausgeliefertseins an ichfremde und ordnungswidrige Mächte. Und doch ist Humor auch beim Erwachsenen gegenwärtig. Er hat aber eine tiefgreifende Wandlung durchgemacht und ist das Ergebnis einer Läuterung. Humor – nicht Witz – blüht auf dem schmalen menschlichen Grat, wo Tragik des Lebens und Bewältigung aus innerer Kraft zusammenstreben. Der Humor des Erwachsenen ist im letzten philosophischer Natur, er ist eine Frucht der Daseinsbewältigung aus metaphysischen Quellen.

Wir wollen hier diesem Phänomen menschlichen Daseins nicht weiter nachfragen. Uns interessiert eine andere Problematik. Die Frage heißt: Wie hängt kindliches Lachen mit der Autorität des Lehrers zusammen? Deutlicher gefragt: Ist es denkbar, daß es das kindliche Lachen auf die Autorität des Lehrers abgesehen hat? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir das Lachen als reaktives Phänomen zuerst etwas studieren.

Das kindliche Lachen orientiert sich an Äußerlichkeiten

Hermann Helmers * hat die Sprache der Kinder untersucht und festgestellt, daß das Humorvolle sprachlich vor allem mit drei Wörtern geschildert wird: mit lachen, Witz und komisch. Dabei nimmt das Wort «lachen» mit den vielen adverbialen Variationen eine absolute Spitzenposition ein. Das stimmt mit den entwicklungspsychologischen Befunden überein. Das Kind bis hin zur Pubertät orientiert sich vor allem am äußeren Geschehen. Seine Schilderungen von seelischen Vorgängen sind aktional, d. h. alles innerlich Erlebte wird als äußere Aktion erfaßt und dargestellt. Nur was Handlung wird, begreift das Kind. Innere seelische Geschehnisse bleiben ihm weitgehend verborgen. Die Verben sind Träger

* Sprache und Humor des Kindes. Klett 1965

der anschaulichen, am Äußerlichen abgelesenen Schilderung. Die bildhaften, verbalen Wendungen zeigen, daß das Kind noch nicht in die reine Erlebnisdimension eingedrungen ist.

Diese aktionale Sprache verwendet z. B. auch das Märchen. Das ist einer der Gründe, warum das Kind das Märchen so gut versteht. Die Emotionen der Märchenmenschen werden nicht als Zustand geschildert, sie werden in Handlungen und Ausdrucksbewegungen vorgeführt. Es heißt in dieser Sprache nicht: das kleine Mädchen war traurig, sondern: es weinte. Mit dem Wort traurig wird ein seelischer Zustand beschrieben, den das Kind noch nicht begreifen kann. Nur, wenn das seelische Geschehen veräußert wird, wenn es Handlung ist, dann begreift das Kind; es erahnt von der Handlung her etwas vom inneren Vorgang. Die Gestaltungsgesetze des Märchens tragen dieser kindlichen Auffassungsweise auch sonst Rechnung. Die Personen werden typisiert und gegensätzlich gezeigt. Was gerecht und ungerecht ist, wird durch eine einfache Handlung dargestellt. So kommt es, daß der Gerechtigkeitsbegriff des Märchens äußerlich und den tieferen und komplizierteren seelischen Gegebenheiten nicht angepaßt ist.

In diesem Zusammenhang denke man auch an den Aufsatzstil des Kindes. Das Gesamtgeschehen – meist etwas Erlebtes – wird sprachlich klar und äußerst knapp geschildert. Das Kind erzählt stark verkürzt. Alles Unwesentliche wird weggelassen. Der Aufsatz orientiert sich an den gesehenen Aktionen. Daher ist der Stil verbal. Es wäre eine methodische Überforderung, wenn wir vom Drittklässler eine detaillierte Beschreibung von Einzelheiten verlangen würden. Das Kind wächst erst nach Jahren in das Erzählen von Einzelheiten hinein. Durch den verbalen Stil wird das Geschilderte konkret, anschaulich und lebensnah.

Der aktionale Stil beweist, daß sich das Kind an dem anschaulich Gegebenen orientiert. Es vermag also nicht in die seelische Dimension eines Menschen einzudringen. Daher kann sein Lachen auch gar nicht ein Angriff auf die indivi-

duelle Person des Lehrers sein. Die Eigenschaften der Persönlichkeit bleiben dem Kind weitgehend verschlossen. So verstehen wir auch, warum Kinder so unbefangen über Stotterer, über Betrunkene oder motorisch Behinderte lachen können. Sie begreifen die existentielle Randsituation gar nicht. Auch das Wesen eines echten Clowns oder eines Clowns unter den Schülern erfaßt das Kind nicht. Die seelische Dimension, die hier sichtbar wird, wird erst dem erwachsenen Menschen zugänglich.

In der Pubertät weitet sich das Wortfeld des Humors qualitativ aus. Jetzt treten Adjektive, die den innerlichen Prozeß deuten, gehäuft auf. Der junge Mensch verwendet jetzt Wörter wie spöttisch, lächerlich, albern, lachhaft, heiter usw. Zu den Adjektiven treten Substantive wie Spaß, Scherz, Spott, Humor, Komik, Ironie. Die Verben werden differenziert verwendet. Grinsen, kichern, schmunzeln weisen darauf hin, daß die Wendung zum Psychischen nun vollzogen ist. Erst jetzt kann das Lachen wirklich die Persönlichkeit des Lehrers meinen.

Wann ist der Lehrer Zielscheibe des Lachens?

Hermann Helmers hat die Motive des kindlichen Lachens untersucht. Dabei stellte er heraus, daß das Kind gewisse Erkennungsmarken für sein Lachen braucht. Das Kind kann erst lachen, wenn es mit Sicherheit feststellt, daß eine Norm – eine sprachliche oder eine Verhaltensnorm – verletzt worden ist. Das Lachen entspringt der Einsicht in den Unterschied von Norm und Abnorm. Dort, wo das Normale, das Alltägliche verletzt wird, und an seine Stelle das Abwegige, das Normwidrige, das Falsche oder Dumme tritt, findet das Kind einen Grund zum Lachen. Wenn ein Schüler etwa sagt: O Rigi Kasperlitheater, wenn es Origin. Kasperlitheater heißt, wird eifrig gelacht. Das Kind wird überall lachen können, wo es die festen Regeln der Sprache, des Verhaltens, wo es die festgefügte Ordnung des Benehmens sicher kennt und eine Abweichung davon konsta-

Der von Lothar Kaiser verfaßte «Abriß der Volksschuldidaktik» (Heft Nr. 6 der «Schweizer Schule») ist vergriffen. Ein Sonderdruck ist geplant. Um die ungefähre Auflagehöhe bestimmen zu können, bitten wir alle Interessenten um sofortige Bestellung.
Die Redaktion

tiert. Norm und Abnorm, nebeneinandergestellt, vergleichbar und durchschaubar, sind Voraussetzung des kindlichen Lachens.

Wir wissen, daß jede erzieherische Existenz auch normativ wirkt. Durch das Abordnen, Befehlen, Verboten, Strafen, Verhalten usw. wirkt der Lehrer wie eine lebendige Norm. Es ist denkbar, daß sich der Lehrer in seinem Tun bewußt oder unbewußt an einem Bild orientiert. Und er versucht dieses Vorstellungsbild auch darzuleben. Er bildet mit der Zeit einen klar durchschaubaren Verhaltens- und Führungsstil heraus. Dieser Führungsstil wirkt normativ. Je deutlicher er mit einem bestimmten Wort charakterisierbar ist, desto klarer kann er vom Schüler als eine bestimmte Norm erfaßt werden. Ein Verhalten ist zwar immer sehr komplex, es kann aber dennoch stereotyp, schematisch wirken, so daß die Schüler das Verhalten sogar verbalisieren können. Die Schüler erahnen – oft intuitiv –, daß der Lehrer sich als eine bestimmte Norm versteht.

Schildern wir hier einen extremen Typ, den es geben mag oder nicht; einen Lehrertyp, der sich sehr wichtig vorkommt, der immer korrigiert, sich dabei aber so benimmt, als könne ihm selbst kein Fehler passieren. Er begreift sich als letzte Instanz, die alles weiß, die erhaben über den Kleinlichkeiten des Arbeitsalltages steht. Er ist in seinen Maßnahmen autokratisch. Seine Erziehungsmittel sind Druck, Befehl und unbedingte Führung. In den Augen der Schüler ist dieser Lehrer ein Gewaltherrscher, der sich als unfehlbarer Führer ausgibt. Damit wird den Schülern eine Norm sichtbar, ein Typ steht vor ihnen, den sie den Unfehlbaren nennen könnten. In Wirklichkeit ist natürlich kein Mensch unfehlbar, selbst der routinierte Lehrer, der seine Materie beherrscht, macht gelegentlich Fehler. Er schreibt etwa einen Satz an die Tafel und verschreibt sich dabei. Die Schüler konstatieren es. Sie machen sich gegenseitig durch Augenzwinkern auf den Fehler aufmerksam, und sobald diese gegenseitige Verständigung geschehen ist, ertönt aus einem Winkel der Klasse ein Kichern. Der Unfehlbare bemerkt dies schnell. Er stellt die Lacher zur Rede. Ein mutiger Schüler streckt und erwähnt den Grund. Oder der Unfehlbare stolpert leicht über die Schwelle des Schulzimmers. Das kann passieren. Schallendes Lachen ist die Folge. Beide Fälle werden von den Schülern als Abweichung von der durch den Lehrer vorgelegten Norm diagnostiziert. Die Norm: ich bin

unfehlbar, ich mache keine Fehler, steht der Abnorm: mir passiert eben doch zuweilen etwas, gegenüber. Das Lachen wäre gar nicht möglich, wenn der Lehrer nicht durch seinen Führungsstil eine klare Situation schaffen würde. Diese klar dargelebte Haltung des Lehrers läßt die Abweichung leicht erkennen.

Selbstverständlich wird der Lehrer das Lachen der Schüler streng verurteilen. Die Schüler verstummen, um bei der nächsten Gelegenheit wieder zu lachen. Jedes Lachen bedeutet ein wagemutiges In-Frage-Stellen des Lehrers und seiner Autorität. Und es gelingt den Schülern um so besser, je deutlicher und extremer dieser Lehrertypus erscheint, je klarer die Norm also sichtbar wird.

Ich skizziere jetzt kurz den Gegentypus. Zwischen den Extremen liegen natürlich alle Schattierungen und Möglichkeiten. Der Gegentyp ist jener Lehrer, der seine Fehler und seine menschlichen Schwächen, soweit sie mit der Schule zusammenhängen, eingesteht. Er weiß, daß er Fehler macht und bewertet daher die der Kinder nicht strenger, als sie zu werten sind. Fehler sind Erkennzeichen der Differenz zwischen dem Ist und dem Soll. Z. B. ist die Fertigkeit eines Kindes in diesem Augenblick der Ausbildung noch gering. Gemessen am Ideal muß noch viel gelernt und geübt werden. Die erkannten Fehler sollen aber niemals Anlaß geben, den Schülern die Überlegenheit des schulmeisterlichen Ichs zu präsentieren. Der hier geschilderte Lehrertyp anerkennt seine Schwächen und lacht über sich selbst nach dem Motto: Mache dich selbst zum Narren, dann können es die Schüler nicht! Mit einer solchen Einstellung läßt er die Schüler im Ungewissen. Die Schüler erkennen nicht deutlich, was der Lehrer von sich hält. Die Norm läßt sich nicht fixieren. Dadurch verwischt sich auch die Erkennmarke für das Lachen. Diese offene Autorität ist für das Lachen zu wenig stereotyp oder schematisch. Die kleinen Fehlhandlungen lassen sich nicht ohne weiteres als Abnorm interpretieren. Wenn die Schüler nicht ganz sicher sind, ob der Lehrer auch über die augenblickliche Fehlhandlung lacht, bleiben sie unsicher. Jede Unsicherheit verunmöglicht das Lachen. Wenn sie mit dem Lehrer lachen, dann ist das kein Lachen gegen die Autorität, sondern ein Lachen mit der Autorität. Das ist aber zugleich ein Lachen, das eine Schulklasse innerlich zusammenführt, das die Schüler stärker an den Lehrer bindet.

Das Lachen der Schüler fördert die Selbstkritik

Wenn der lesende Lehrer die hier kurz dargestellte Problematik erfaßt, so könnte er das Lachen der Schüler als eine Möglichkeit zur Selbstbesinnung betrachten. Es ist eine sozialpsychologische Tatsache, daß der Mensch sich primär von den Mitmenschen her versteht. In unserem Fall sind es die Schüler. Wenn sie bei einem ganz geringen, banalen Fehler lachen, so könnte dies unter Umständen ein Indiz für eine verfehlte Haltung des Lehrers sein. Wer das Phänomen des Lachens in seinem Schulzimmer studiert, hat ein Mittel zur Selbstkritik gefunden.

Er weiß dann – das geht aus unseren Erörterungen hervor –, daß dort, wo nicht gelacht wird, das Weltgefühl der Geborgenheit fehlt. Er begreift weiter, daß das Lachen nur den Lehrer in Frage stellt, der sich zu einer kindwidrigen Norm aufblustert. Dieses In-Frage-Stellen ist dann für die Kinder eine notwendige Reaktion, weil Kinder die Perfektion der autoritären Ansprüche nicht zu ertragen vermögen. Das Lachen fällt also wirklich auf den Lehrer zurück. Die Kritik dieses Lachens kann in der vorpubertären Phase nicht die Innerlichkeit des Lehrers treffen. Sie orientiert sich am äußeren, sichtbarwerdenden Gehaben. Und schließlich wird dem Lehrer vielleicht bewußt, daß es vorteilhafter wäre, die Schüler als Mitlacher auf seiner Seite zu wissen. Das ist aber nur dort möglich, wo der Lehrer sich selbst relativiert.

Konferenz Schweizerischer Oberstufen

Edi Suter, Zug

Die Konferenz Schweizerischer Oberstufen schließt eine Lücke. Alle übrigen Lehrergruppen sind bereits in interkantonalen Organisationen zusammengefaßt. Einzig die Lehrer an denjenigen Abteilungen der Volksschuloberstufe, die zum Abschluß der Volksschulbildung, nicht aber zum Anschluß an Maturitätsschulen führen, kannten bis anhin noch keine Zusammenarbeit über die Kantonsgrenzen hinaus.

Dies ist nicht verwunderlich, sind doch wohl nirgends die einzelnen Schultypen so verschieden-

artig, die Namen der unterrichtenden Lehrer so mannigfaltig. Da gibt es Sekundarlehrer, Reallehrer, Oberlehrer, Werklehrer, Abschlußklassenlehrer, Primarlehrer usw.

Überall, nicht nur in der Wahlpropaganda, wird heute einer baldigen Koordination der kantonalen Schulsysteme das Wort geredet. Auch wenn wir ganz bescheiden anfangs nur eine erste *Zusammenarbeit* über die Kantonsgrenzen hinaus, ein gegenseitiges Sich-kennen-lernen, anstreben, gehört doch schon ein tüchtiges Maß an *Information* in den Schreibtisch eines jeden Kollegen, bis er nur weiß, ob sein neuer Schüler, der aus einem anderen Kanton kommt, auch wirklich in sein Schulzimmer gehört.

Fast ebenso laut wird überall eine vermehrte *Begabtenförderung* gefordert. Nicht nur Maturanden, sondern auch zukünftige Berufsleute brauchen in der heutigen, rasch sich wandelnden Welt einen zweckmäßig gefüllten Schulsack.

Oberstufenschulen im Sinne unserer Definition werden in einzelnen Kantonen von mehr als 50 Prozent aller Volksschüler besucht. Für die gedeihliche Entwicklung unserer Wirtschaft, aber auch für das Funktionieren unserer Demokratie ist es unerläßlich, daß auch unseren Schülern eine abgerundete, ihrem Fassungsvermögen angepaßte Allgemeinbildung vermittelt wird. Zu einer zeitgemäßen Bildung gehören aber auch die charakterliche Formung, das Wecken einer positiven Einstellung zur Arbeit und die Förderung des Verlangens nach persönlicher Weiterbildung. Diese Forderungen können nach unserer Meinung nur im gegenseitigen Gespräch in zeitgemäßer Form verwirklicht werden. Diskussionen, persönliche Kontakte an Kursen und Tagungen können wesentlich dazu beitragen, den gegenwärtigen unübersichtlichen Schulwirrwarr in ein Mosaik fortschrittlicher, den besonderen Bedürfnissen unserer Schüler angepaßten Schulen zu verwandeln.

F. R.

Die Organisation der KSO

An der Gründungsversammlung am 28. Januar 1967 in Zürich wurden die ersten Kontakte gepflegt und die möglichen Formen einer interkantonalen Zusammenarbeit besprochen. Am 17. Juni 1967 konnte die KSO in Zug die Statuten beraten und den leitenden Ausschuß wählen. Fritz Römer, Niederweningen; Edi Suter, Oberwil-Zug; Hans Göldi, Schmerikon; Otto Tscham-