

Humor in der Pädagogischen Psychologie

– Innensicht und Außensicht auf lustige und kritische soziale Momente ! –

Leo Gürtler, Universität Tübingen
Paper PEPS 2005

Einleitung

Humor wird vor allem in der Persönlichkeitsforschung (Ruch, 1998) und im psychotherapeutischen Bereich in seinen heilenden Wirkungen auf Körper und Geist erforscht (Farrelly & Brandsma, 1986; Höfner & Schachtner, 1995; Weeks & L'Abate, 1985). Im schulischen und in anderen Lehr- und Lernkontexten ist Humor bisher zumeist unter der Möglichkeit der Steigerung von Lernleistung und Performance untersucht worden (Zillman & Bryant, 1983; Ziv, 1988; Nevo et al., 1998). Die integrierende und einladende Funktion von Humor als sozialer Agens im Lehr- und Lernkontext stellt einen bisher vernachlässigten Bereich der wissenschaftlichen Humorforschung dar (Huber, 2001; Powell & Andersen, 1985).

Ausnahmen bilden im deutschsprachigen Bereich in jüngster Zeit die Werke von Katschnig (2004), Bönsch-Kauke (2003, 1999), Rissland (2002) und Kassner (2002). Ebenso sind die Werke von Kotthoff (1996a, 1996b, 1998) zur Geschlechterforschung zu nennen.

Mit diesem Thema setzt sich die Forschungsarbeit auseinander. Sie ist unterteilt in drei empirisch unterschiedliche, miteinander kontrastierte Bereiche: Zweimal Innensicht und einmal Außensicht.

- Erwartungen, Handlungsabläufe und Problembereiche von Humor aus der Sicht von Schüler/innen aus Realschule (9. und 10. Klasse) und Gymnasium (12. und 13. Klasse).
- Humor aus Sicht von Lehrenden (Rekonstruktion des Phänomens, Lebensbezug, Arbeit mit Humor im professionellen Lehrkontext) aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung, Soziologie, Psychologie, Universität.
- Um die Rolle von Humor in kritischen Situationen verstehen zu können, wurden zusätzlich die Video-Diskurse eines 10-tägigen Meditationsretreats in Vipassana-Meditation (Achtsamkeitsmeditation, Fokus auf Konzentration und die Technik des Körperdurchgehens) auf humoristische Episoden hin untersucht. Diese ungefähr je 70 min langen Diskurse decken die Lehrinhalte dieses Seminars vollständig ab und werden in allen Kursen weltweit und damit

hochstandardisiert eingesetzt. Hierbei war das Ziel, Funktion und Bedeutung von Humor im Gesamtkontext dieses für die teilnehmenden Personen sehr intensiven, ernsten und anstrengenden Vorhabens und in Abhängigkeit der tagesrelevanten Themen zu rekonstruieren.

Methodik

Die übergreifende Methodologie richtet sich am Forschungsprogramm Subjektive Theorien aus (Groeben & Scheele, 1977; Groeben, 1986; Groeben, Wahl, Schlee und Scheele, 1988), das in der Arbeit aus systemtheoretischer Sicht diskutiert und hinsichtlich eines angenommenen zirkulären Forschungsablaufes erweitert wird.

Fragebögen

- Die subjektive Sicht der Schüler/innen wurde gemäß der zweiphasigen Erhebungsstruktur Subjektiver Theorien (Groeben, 1986) zunächst mit offenen Fragen und dann mit einer strukturellen Erhebung semantischer Netzwerkstrukturen in Anlehnung und Abwandlung an die alltagssprachliche Flexibilisierungsversion der Heidelberger-Struktur-Lege Technik (Scheele & Groeben, 1984 bzw. Scheele, Groeben und Christmann, 1992) erhoben.

Interviews

- Die subjektive Sicht der Lehrer/innen wurde akkumulativ in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1979) in aufeinander aufbauenden Interviews und anschließenden Struktur-Lege-Sitzungen mit Dialog-Konsens Kriterium (Groeben, 1986; Scheele & Groeben, 1988) erhoben.

Lehrdiskurse

- Die Außensicht konnte über die Auswertung der in 10-tägigen Vipassana Kursen eingesetzten Abendvorträge von S.N. Goenka (1991) rekonstruiert werden. Eine Datenerhebung im eigentlichen Sinne war nicht notwendig.

Datenanalysen

Fragebögen

- Die Fragebögen wurden einer Varianzanalyse der Worthäufigkeiten (aV) unterzogen mit den Gruppen Geschlecht und Schultyp (Gymnasium, Realschule, beide uV's).
- Die Fragebögen (Schüler/innen) wurden nach Synonymen inhaltskategorisch

kodiert und mit Hilfe von strukturellen inhaltsanalytischen Verfahren (Galanter-Metrik nach Galanter, 1956) auf Prototypizität hin untersucht. Dafür kam das R Paket ContAna.R von Oldenbürger (2005) zum Einsatz.

- In einem alternativen Auswertungsschritt wurden die Fragebögen mit AQUAD 6 (Huber, 2005) mit besonderem Fokus auf Handlungsstrukturen hin kodiert. Zusätzlich wurden Verknüpfungshypothesen formuliert, ausgezählt und auf Prototypizität anhand des optimalen Schnitts durch eine Proximity-Matrix (Oldenbürger, 1981) eingeschätzt.
- Die vier natürlichen Gruppen waren zusätzlich Gegenstand eines Permutationstests auf Basis einer linearen Diskriminanzanalyse. Hierbei wurde aufgrund der Häufigkeiten der Verknüpfungshypothesen die Gruppenzugehörigkeit überprüft.
- Die subjektiven Theoriestrukturen (Schüler/innen) wurden in eine Proposition \times Person Matrix überführt und einer Potenzmengenausählung unterzogen. Die Ausgangsmatrix wurde zufallskritisch anhand eines Randomisierungstests nach Oldenbürger (2005) auf Abweichung von zufälligen Matrizen geprüft.
- Die Aggregation der Strukturdaten wurde anhand eines am Type-Token Ratio angelehnten Kriteriums realisiert und mit Graphviz visualisiert. Das Aufnahme-Kriterium in die Modalstruktur umfasst all diejenigen Propositionen, die im Median von den Untersuchungspartner/innen gebraucht wurden. Ein alternatives Kriterium stellt die Anzahl unterschiedlicher Propositionen dar, um die Hälfte aller Propositionen zu erklären bzw. abzudecken.

Interviews

- Die Interviews wurden inhaltskategorisch mit AQUAD 6 (Huber, 2005) analysiert und mit Hilfe der Implikantenanalyse (Boole'sche Algebra zur logischen Minimierung) typisiert.
- Zusätzlich zur Kontrastierung wurde ein Permutationstest auf hierarchische Clusterbarkeit auf Basis der ultrametrischen Ungleichung durchgeführt (Oldenbürger, 1981, 1986). Dem folgten unterschiedliche hierarchische Clusteranalysen sowie eine multidimensionale Skalierung im 2D-Raum zur explorativen Untersuchung der Nähe und Distanz dieser Subjektiven Theorien.

Lehrdiskurse

- Die Diskurse von S.N. Goenka (Goenka, 1991) wurden digitalisiert und in ein für AQUAD 6 (Huber, 2005) lesbares Format gebracht. Dann wurden sie doppelt kodiert: Strukturell (Rhetorik, Lehren, etc.) und inhaltlich (d.h. tatsächliche Inhalte der Diskurse). Als Kriterium der live aufgenommenen Diskurse wurde das auf Band deutlich hörbare Lachen der Seminar-Teilnehmer/innen gewählt.
- Ausgehend vom gewählten Kriterium wurden kombinatorisch und

automatisiert inhaltlich relevante Verknüpfungshypothesen bestehend aus Vor- und Nachbereich zu »Lachen der Teilnehmer/innen« erstellt. Diese hatten zum Ziel, das Typische im Lehren herauszuarbeiten, das mit Humor in einem direkten Zusammenhang steht.

- Die ausgezählten Verknüpfungshypothesen wurden auf Prototypizität hin untersucht. Dies wurden wiederum mit dem optimalen Schnitt durch eine Proximity-Matrix nach Oldenbürger (1981) umgesetzt.

Ergebnisse

Ergebnisse des quantitativen Teils

Fragebögen

- Die Gruppen unterscheiden sich hochsignifikant voneinander in ihrer Wortproduktion: Mädchen schreiben mehr als Jungen und Gymnasiast/innen mehr als Realschüler/innen.
- Der Permutationstest mit Basis der linearen Diskriminanzanalyse unterstützt das Bestreben, die Verknüpfungshypothesen getrennt für die vier Subgruppen qualitativ auszuwerten.
- Die Subjektiven Theoriestrukturen weichen höchstsignifikant von zufälligen Matrizen ab. Eine weitere qualitative Auswertung ist somit legitimiert.

Interviews

- Der Permutationstest auf hierarchische Clusterbarkeit unterstützt die weitere Auswertung mit Hilfe hierarchisch-clusteranalytischer Techniken. Unter Einbezug weiterer Kriterien wie der kophenetischen Korrelation oder dem Test von Mojena (Mojena, 1977) wird die Lösung nach der Methode des average-linkage zur weiteren Diskussion gewählt.

Lehrdiskurse

- Die dritte Studie benötigt aufgrund der hochexplorativen Fragestellung nach der Rekonstruktion humorvollen Lehrhandelns keine zufallskritischen Absicherungen.

Ergebnisse des qualitativen Teils

Fragebögen

- Für Schüler/innen ist die soziale Atmosphäre ein zentraler Angelpunkt im Klassenkontext. Der Lehrperson wird eine wichtige Funktion zugeordnet,

sowohl was den positiven, aber auch den negativen Einfluss auf das Klassenklima betrifft. Es scheint, dass Lehrer/innen eine stark zentralistische und das Geschehen bestimmende Position einnehmen.

- Schüler/innen wünschen sich eine Balance von Unterricht und Lockerheit, ohne dass ein Bereich in ein Extrem abrutscht. Neben der Atmosphäre spielt die Witzigkeit eine Rolle, wobei hier jedoch nicht das Erzählen von Witzen im Vordergrund steht, sondern die Herstellung einer entspannten (Lern-)Atmosphäre gemeint ist, in der eben auch anderen Elementen Raum gegeben werden kann.
- *Subgruppenunterschiede*: Mädchen sind kritischer, können aber auch mehr kontextuelle Faktoren (Attribution nicht nur auf Lehrer/innen) einbeziehen. Sie schreiben sowohl mehr als auch ausführlicher als Jungen. Jungen hingegen schreiben kürzer, zeigen sich cooler, geben Spaßantworten, sind z.T. obszön, ziehen aber weniger kontextuelle Informationen als Mädchen ein. Dies ähnelt stark den Geschlechtsunterschieden, die Bönsch-Kauke (2003) beschreibt. Insgesamt scheinen Subgruppenunterschiede aber hinsichtlich zentraler Tendenzen (was ist Humor, wie soll dieser sich im Klassenraum zeigen/ Erwartungen, etc.) eher gering zu sein. Ihre Manifestationen und wie es ausgedrückt wird, unterscheidet sich dagegen stark.
- Insgesamt wird die Situation mit als "zu wenig" Humor bewertet. Der Wegfall von Humor würde neben Langeweile vor allem Sinnverlust und ein Absinken des sozialen Miteinanders bedeuten. Humor wird eher klassisch definiert als zusammen lachen und witzig sein, das heißt die soziale gemeinsame Komponente steht im Humor ganz vorne. Dies ist an den Grenzen ersichtlich, dass nämlich Humor dann aufhört, wenn jemand (subjektiv!) sich verletzt fühlt, was in Folge eigentlich eine Handlungsaufforderung darstellt, ihm/ ihr zu helfen.

Interviews

- Für die interviewten Lehrpersonen (aus Hochschule, Realschule/ Gymnasium, Erwachsenen-/ Weiterbildung) ist Humor ein zentraler Bestandteil des Lebens und eng mit Selbsterkenntnis und der Fähigkeit, lächelnd und ohne Groll die Widrigkeiten des Lebens zu meistern, verbunden. Humor kann geplant eingesetzt werden, jedoch wird die Spontaneität des Humorerlebens in der (wichtig!) sozialen Interaktion bevorzugt. Der Weg dorthin führt über ein Zusammenspiel von Arbeit an sich selbst und der Akzeptanz der eigenen, oft auch negativ geprägten Realitätskonstruktionen und der Begegnung in sozialen Interaktion mit anderen Mitmenschen.
- Es konnten verschiedene Typen Subjektiver Theorien identifiziert werden:
 - *Handlungsorientiert, in der Extremform (Subtyp) spirituell*: Humor ist Bestandteil des Handelns und der sozialen (spontanen) Interaktion und

Kommunikation. In der Steigerung wird dies spirituell, wenn das Handeln zum Nicht-Handeln wird, also letztlich Handwerk zur Kunst transformiert und die Quelle des Humors in einem selbst tief gefunden wird und damit eine Unabhängigkeit von externen Hilfsquellen eintritt. Das ermöglicht prinzipiell Humor auch in negativen und kritischen Situationen erleben zu können. Dies zu entwickeln ist jedoch ein langer, weiter und schwieriger Weg.

- *Emotionaler Borderliner*: Hier besteht die Problematik darin, die eigenen und die Grenzen anderer zu erkennen und einzuhalten. Infolgedessen werden vermeintlich humorvoll intendierte oder witzig gemeinte Bemerkungen gemacht, die subjektiv jedoch nicht so aufgenommen werden und langfristig nur zu Frustration und Ablehnung führen. Die Problematik scheint hier weniger eine der positiven oder negativen Intention zu sein, sondern eine der Unwissenheit über Grenzen und die Antizipation langfristiger Handlungsfolgen.
- *Lehrerzentrierter Humor*: Hier wird zumeist auf ein Sender-Empfänger Modell verwiesen, bei dem die Sorge und Verantwortung für den Humor im Klassenraum letztlich bei den Lehrer/innen (alleine) liegt. Schüler/innen wird zwar auch eine Beteiligung eingeräumt, jedoch wird wenig zu Peer-to-Peer Interaktionen, kooperativen Lernformen und dezentraler Kommunikation geäußert. Die Vertreter/innen dieses Typus kommen sämtliche aus dem Schulbereich, so dass sich diese Aussagen mit denjenigen der Schüler/innen durchaus gut abdecken.
- *Pragmatisch einsetzend, in der Extremform inszenierend/ künstlich*: Humor wird eingesetzt, wo es nützlich und sinnvoll erscheint, zumeist in Form von Planungshandeln (etwa die Wahl eines Cartoons als Einstieg in ein problembehaftetes Thema oder das Erzählen einer abgewandelten Geschichte aus der eigenen Biographie, um einen Sachverhalt zu verdeutlichen). In der Extremform tritt das Planungshandeln jedoch bzgl. eines Selbstzwecks zurück und es besteht nur noch ein geringer Zusammenhang zwischen dem eigentlichen Thema und der eingesetzten Humorform. Humor verkommt zur Inszenierung und verfehlt langfristig sein positives Potential.

Lehrdiskurse

- Die ausgewerteten Videodiskurse bieten eine Struktur, um in ernstesten Situationen Humor als konstruktives und unterstützendes Element in den Kurskontext einzuführen. Neben unbedingter Klarheit der zu vermittelnden, auf die Praxis bezogenen theoretischen Inhalte bietet Humor die Möglichkeit, diejenigen Weltkonstrukte anzusprechen, die besonders von Wachstum profitieren können. Dies geht jedoch nicht auf Kosten des „eigentlichen“ Lehrens – das heißt Humor ist ausschließlich themenbezogen, kein (!)

Selbstzweck und im Dienste der im Vordergrund stehenden Lehrinhalte. Hierbei wird weniger auf klassische Stilmittel des Humors wie Witze (überhaupt nicht!!) oder Wortspielereien zurückgegriffen. Wichtige eingesetzte Stilmittel sind hingegen Parodien und Rollenspiele (die aus der Selbst-Perspektive thematisiert werden), Metaphern und Wiederholungen bzw. Steigerungen, das heißt Alterationen des Gegenstandsbereiches in unterschiedlichen Intensitäten und aus unterschiedlichen Perspektiven (~Variation des Themas in der Musik). Dieses Vorgehen ermöglicht einerseits einen hohen Identifikationsgrad mit den meist persönlich relevanten Inhalten. Andererseits findet keine direkte, möglicherweise verletzende und abschreckende Konfrontation statt, so dass die eigene Autonomie und Selbstverantwortung gestützt und gefördert wird, ohne riskante oder vermeintlich Widerstand auslösende Themen auszusparen. Die häufige Selbstthematization in den Rollenspielen fördert des Weiteren den Abbau eines idealisierten Bildes der Lehrperson und bietet einen Ausblick, aus eigener Anstrengung ebenso die Technik zum eigenen Nutzen (und dem anderer) praktizieren zu können.

- Eine heuristische Einteilung zur Beurteilung von Humor in Lehrmonologen (wird hier auch als gültig für Dialoge postuliert, was empirisch wiederum zu überprüfen ist!) kann über folgende Bereiche exemplarisch stattfinden:
 - *Lehren im engeren Sinne(struktureller Aspekt):* Instruktion, Erklärung, Verdeutlichung, Zusammenhänge aufzeigen.
 - *Lehrinhalt:* Das ist themenspezifisch und hängt vom Seminarthema ab.
 - *Rhetorischer Stil(struktureller Aspekt):* Selbstthematization, Wiederholung, Steigerung.
 - *Teilnehmer/innen Orientierung:* Teilnehmer/innen-Vorwissen, aktuelle Erfahrungen und voraussichtlich antizipierbare Schwierigkeiten vorwegnehmen, dadurch Gemeinsamkeit und Sicherheit demonstrieren sowie Transparenz hinsichtlich von Anforderungen und noch zu bewältigenden Schritten bieten.
 - *Reaktionen der Teilnehmer/innen(nonverbal, lachen, Körperausdruck):* Interaktionshandeln entsprechend den situativen Erfordernissen.

Diskussion

- Im weiteren können fünf Dimensionen heuristisch vorgeschlagenen werden, die im Kontext Humor in pädagogisch-psychologischen Situationen eine wichtige Rolle spielen. Sie sind Ableitungen aus den drei empirischen Untersuchungen und können als dynamische Ebenen begriffen werden, die Begegnungen prägen:
 - *Humor als Handlung:* spontanes Interaktions-/(Nicht-)Handeln versus Planungshandeln. Das Nicht-Handeln ist in den asiatischen Philosophien und pragmatischen Ansätzen besser ausgearbeitet als in den westlichen

handlungstheoretischen Ansätzen (etwa das chinesische Wu-Wei). Nicht-Handeln besagt, nach der Notwendigkeit der Situation zu Handeln, ohne Vorteile zu erhoffen oder Nachteile zu befürchten. Es ist zusätzlich vom blinden Reagieren aus Unwissenheit abzugrenzen (Goenka, 1991). Vielmehr ist es ein bewusstes, tatkräftiges Handeln aus Weisheit um situationelle Verknüpfungen und wechselseitige Abhängigkeiten.

- *Die Rolle der Lehrenden:* lehrerzentriert versus Lehrer/innen als Coaches und Begleiter/innen. Der klassische Frontalunterricht verlangt von Lehrer/innen, ständig im Mittelpunkt zu stehen und sämtliche Verantwortlichkeiten (Inhalt, Prozess, soziale Interaktion) auf sich zu nehmen. Bei vielen Lehrer/innen führt dies langfristig zu einer Überforderung und eigenen bzw. fremden Grenzüberschreitung, die sich im Burn-out niederschlägt (hierzu auch Katschnig, 2004). Kooperative Lehr- und Lernmethoden (etwa Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL), Huber, 2001) sowie Lernen nach dem Sandwich-Prinzip (Wahl, 2005) definiert Lehren um. Die traditionelle Lehrer/innen-Rolle tritt zugunsten des Coaching und Begleitens zurück. Instruktionsphasen durch Lehrende wechseln sinnvoll aufeinander abgestimmt mit Vertiefungs- und Praxisphasen durch die Lernenden selbst ab. Die Prozessverantwortlichkeit wird dadurch für Lehrende erhöht, gleichzeitig aber die inhaltliche Verantwortlichkeit teilweise delegiert und abgegeben in die Eigenverantwortlichkeit von Lernenden. Durch diesen Lehr- und Lernrhythmus kann erhofft werden, dass Burn-out Probleme gesenkt werden und das soziale Miteinander insbesondere im Klassenraum verbessert wird. Dies verlangt aber nach einer Umlernphase, die zunächst schwierig und durchaus frustrierend sein kann, bis das neue Lernkonzept akzeptiert wird und die Umsetzung immer besser gelingt.
- *Interaktion und Kommunikation:* Humor als Möglichkeit zur Strukturierung sozialer Interaktionen auf den Ebenen Akzeptanz versus Abwertung. Hier wird eine Anleihe an das SASB-Konzept von Benjamin (1974) gemacht. Gemäß dem zirkumplexen Modell von Leary (1957) zur sozialen Interaktion in der Therapie ist zu überprüfen, inwieweit dieses Interaktions- und Kommunikationsmodell für die pädagogische Interaktion nutzbar gemacht und als gültig erachtet werden kann. Dies würde eine Herauslösung aus dem klinischen Kontext von besonders den Persönlichkeitsstörungen bedeuten. Das SASB hat die zwei Dimensionen Kontrolle versus Gewähren lassen und Ablehnung (Hass) versus Akzeptanz (Liebe) in dreifacher Ausführung und zwar für Selbst, Introjekt und Andere (Fiedler, 2001).
- *Entwicklung von Humor:*
 - *Entwicklung eines persönlichen Humorstils/ Rhetorik:* Ansätze hierzu

wurden im psychotherapeutischen Bereich von Frank Farrelly und Kolleg/innen (<http://www.provokativ.com>) in Form von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen erarbeitet. Die Idee ist, dass Humor nicht als Persönlichkeitsmerkmal einfach entwickelt werden kann. Hingegen ist es möglich, einen zu sich selbst passenden humorvollen Stil zu entdecken, der mit dem eigenen Selbstkonzept kongruent ist und authentisch in pädagogischen oder therapeutischen Begegnungen rezipiert werden kann.

- *Fort- und Weiterbildung in didaktischen und handlungstheoretisch fundierten Lehrmodellen:* Prototypisch und langjährig bewährt ist hier das »Kontaktstudium Erwachsenenbildung« von Diethelm Wahl (2005) zu nennen, das nach dem Sandwich-Prinzip (das große und das kleine) arbeitet sowie Praxis-Tandems und Koping-Gruppen (Schmidt, 2001) sowie Präsenz- und Verarbeitungsphasen logisch aufeinander bezogen integriert.
- *Entwicklung von Weisheit und Einsicht in das eigenen Denken/ Fühlen und Handeln:* In der buddhistischen Psychologie (Goenka, 1997, 1998) werden drei Wissensarten unterschieden: gehört und akzeptiert (*suta-maya panna*), intellektuell selbstständig nachvollzogen/ entdeckt und gedacht (*cinta-maya panna*) und tatsächlich erfahren (*bhavana-maya panna*). Die Position, die hier vertreten wird, lehnt sich daran an: Einsicht in das eigenen Fühlen/ Denken und Handeln erfordert, die eigenen Intentionen, Motive, Emotionen und Reaktionen in ihren strukturellen Gesetzmässigkeiten zu erfassen und nicht an ihnen hängen zu bleiben. Die buddhistische Psychologie bietet hierfür die Technik des Vipassana-bhavana an, um genau diesen Prozess geistiger Reinigung und das Erlangen von Weisheit in das eigenen Handeln schrittweise zu entwickeln. Weisheit ist hier jenseits nur intellektueller Kognitionen angesiedelt – eine Sichtweise, die Anfang des 19. Jahrhunderts von dem amerikanischen Psychologen und Pragmatiker William James (Fields, 1981) vorausgedacht wurde, der in der buddhistischen Psychologie die entscheidende Erweiterung westlich psychologischer Ansätze erwartete.

Aus dieser Selbsterkenntnis heraus wird postuliert, dass humoristisch intendierte Handlungen sowohl positiv(er) intendiert sind, als auch situationsangemessen ausgedrückt werden. Gerade in kritischen Situationen bedeutet dies ein Zuwachs an Autonomie (zur relativen Autonomiesteigerung, Studer, 2005). Handeln erfährt dann wieder einen

Interaktionsbezug, der jedoch nicht zwangsläufig »nur« lieb und nett ist, jedoch in einer Intentionalität des »zum Wohle aller« begründet ist. Dies ist ungeachtet der äußerlichen Expression. Das heißt, zum tieferen Verständnis eines solchen Humors reicht die Außensicht alleine niemals aus. Es ist immer notwendig, die Innensicht zunächst zu rekonstruieren (Groeben, 1986, zum zweiphasigen Ablauf im FST). Ein solcher (idealer) Humor beugt vor Burn-out vor, kann aber genauso gut Grenzen aufzeigen oder humorvoll sich selbst thematisieren.

Die Annahme ist hier, dass alle drei Komponenten ineinander verschränkt sind und aufeinander aufbauen wie wechselseitig voneinander abhängen. Entwicklungen müssen damit auf allen drei Ebenen simultan erfolgen, um erfolgreich zu sein. Bisher fehlen solche integrierten Ausbildungsprogramme vollständig sowohl im (Basis-)Curriculum der Lehrer/innenausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung.

- *Manifestation von Humor*: »über sich selbst lachen können« versus Identifikation und fehlende Abgrenzung. Es scheint (so eine zukünftige Forschungshypothese), dass wenn Humor als spontane Interaktionshandlung auftritt, eine geringere Identifikation mit der Situation stattfindet und es leichter fällt, sich von verändernden Situationen zu lösen und auf neue einzustellen. Dies hängt wahrscheinlich mit Gewissheits-/ Ungewissheitsorientierung (Huber & Roth, 1999) zusammen. Aus buddhistisch-psychologischer Sichtweise würde im Falle der Deidentifikation mit der Situation das Erfahrungswissen um die drei Charakteristika sinnlicher Erfahrungen, nämlich Vergänglichkeit (Anicca), Leidhaftigkeit (Dukkha) und Substanzlosigkeit (Anatta), dem Handeln zugrunde liegen. Infolgedessen wäre die Möglichkeit einer negativen Intentionalität im Humor drastisch verringert. Das heißt aber üben, üben, üben.

Literatur

- ▶ Benjamin, Lorna S. (1974). Structural analysis of social behavior. *Psychological Review*, **81**, S.392–425.
- ▶ Bönsch-Kauke, Marion (2003). *Kinderhumor. Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske and Budrich.
- ▶ Bönsch-Kauke, Marion (1999). Witzige Kinder. Zur spielerischen Entwicklung von humorvollen Interaktionen zwischen sieben bis zwölfjährigen Kindern durch kreative Techniken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, **31** (3).
- ▶ Farrelly, Frank & Brandsma, Jeff M. (1986). *Provokative Therapie*. Berlin: Springer.
- ▶ Fiedler, Peter (2001). *Persönlichkeitsstörungen*. Weinheim: PVU.
- ▶ Fields, R. (1981). *How the swans came to the lake: A narrative history of Buddhism in America*. CO/ Boulder: Shambala.

- ▶ Galanter, E.S. (1956). An axiomatic and experimental study of sensory order and measure. *Psychological Review*, **63**, S.16–28.
- ▶ Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Christel Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung*, S.91–111. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Goenka, Satya Narayan (1991). *Abendvorträge eines 10-Tage-Kurses in Vipassana-Meditation*. <http://www.dhamma.org>. Version: 1991.
- ▶ Goenka, Satya Narayan (1997). Pañña. *Vipassana Newsletter. Informationen zur Vipassana-Meditation*, **3**. Bad Herrenalb/ Triebel: Vipassana Vereinigung e.V. Deutschland.
- ▶ Goenka, Satya Narayan (1998). *Satipatthana Sutta Discourses by S.N. Goenka*. Seattle/ Washington: Vipassana Research Publications.
- ▶ Groeben, Norbert (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke Verlag.
- ▶ Groeben, Norbert (1992). Explikation des Konstrukts »Subjektive Theorie«. In Norbert Groeben; Diethelm Wahl; Jörg Schlee & Brigitte Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, S.17–23. Tübingen: Francke.
- ▶ Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- ▶ Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke: Tübingen.
- ▶ Höfner, Eleonore & Schachtner, Hans-Ulrich (1995). *Das wäre doch gelacht! Humor und Provokation in der Therapie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ▶ Huber, Anne A.; Konrad, Klaus & Wahl, Diethelm (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren. *Pädagogisches Handeln*, **2**, S.33–46.
- ▶ Huber, Günter L. (2002) Pädagogische Interaktion in der Schule. In Andreas Krapp & Bernd Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. 4. Auflage*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- ▶ Huber, Günter L. (2005). *AQUAD 6 - Software zur Analyse qualitativer Daten (aktuelle Version 6)*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- ▶ Huber, Günter L. & Roth, Jürgen W. (1999). *Finden oder Suchen? Lehren und Lernen in Zeiten von Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- ▶ Kassner, Dirk (2002). *Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen*. Hohengehren: Schneider.
- ▶ Katschnig, Tamara (2004). *Angst und Humor bei Lehrer/innen. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie, durchgeführt an Volksschullehrer/innen in ganz Österreich*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- ▶ Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1996a). *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- ▶ Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1996b). *Scherzkommunikation: Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- ▶ Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1998). *Spaß verstehen: Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Niemeyer.
- ▶ Leary, Timothy (Hrsg.) (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Roland.
- ▶ Mojena, R. (1977). Hierarchical grouping methods and stopping rules: An evaluation. *Computer journal*, **20**, 359–363.
- ▶ Nevo, O; Aharonson, H. & Klingman, A. (1998). The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In Willibald Ruch (Hrsg.), *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ▶ Oldenbürger, Hartmut-A. (1981). *Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen zur »Erhebung« und Repräsentation kognitiver Strukturen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fachbereiche der Georg-August-Universität Göttingen*.

Göttingen/ Braunschweig: Technische Universität Carolo-Wilhelmina.

- ▶ Oldenbürger, Hartmut-A. (1986). Does a tendency to group pupils or attributes exist within teacher's cognitions/ judgements? In M. Ben-Peretz; R. Bromme & R. Halkes (Hrsg.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets und Zeitlinger.
- ▶ Oldenbürger, Hartmut-A. (2005). *Netzwerkzeuge zur Analyse von FST-Daten und strukturelle Inhaltsanalysen. R-Programme*, erhältlich beim Autor (email an den Autor).
- ▶ Powell, J.P. & Andersen, L.W. (1985). Humor and Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, **10** (1), S.79–89.
- ▶ Rissland, Birgit (2002). *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Bad Heilbrunn/ OBB: Klinkhardt.
- ▶ Ruch, Willibald (Hrsg.) (1998). *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ▶ Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1984). *Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT)*. Weinheim: Beltz.
- ▶ Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988). *Dialog-Konsens Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- ▶ Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1992). Ein alltagssprachliches Struktur-lege-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In Brigitte Scheele (Hrsg.), *Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff.
- ▶ Schmidt, Eva-Maria (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln – Die Wirkung "Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildern*. Aachen: Shaker Verlag.
- ▶ Studer, Urban M. (2005). Berufliche Massnahmen in der IV bei suchtkranken Menschen – Follow-up. Vortragsmanuskript: SVA Zürich, 23.09.2005.
- ▶ Wahl, Diethelm (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Wirksame Wege vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Weeks, Gerald R. & L'Abate, Luciano (1985). *Paradoxe Psychotherapie. Theorie und Praxis in der Einzel-, Paar- und Familientherapie*. Stuttgart: Enke Verlag.
- ▶ Zillman, D. & Bryant, J. (1983). Uses and effects of humor in educational ventures. In Paul McGhee & Jeffrey H. Goldstein (Hrsg.), *Handbook of humor research. Volume II: Applied studies*, Kap. 10. New York: Springer Verlag.
- ▶ Ziv, Avner (1976). Facilitation effect of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, **68**, S.318–322.
- ▶ Ziv, Avner (1988). Humor in teaching educational experiments in high school. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, **2**, S.127–133.