

Überarbeiteter und erweiterter Vortrag, gehalten im Rahmen meines Habilitationsverfahrens an der Otto-Friedrich-Universität zu Bamberg im Januar 2003

Die Frage nach der Demonstrabilität des Humors in heutiger Zeit aus der Sicht von Kritikern der Lehrkräfte

Zusammenfassung: Der Humor wird theoretisch angegangen, keineswegs demonstriert der Text Humor. Er wird in seiner Funktion der Bewältigung diverser Probleme in der Evolution, der Therapie und der Pädagogischen Psychologie angesprochen. Derjenige Humorbegriff, der favorisiert wird, ist mit Hilfe philosophischer, gesellschaftskritischer Überlegungen vorstellbar. Soziologie und Ästhetik kommen zum Zuge. Zu diskutieren ist von wissenschaftstheoretischer Warte aus, unter welchen Bedingungen der Humor in der Schulpädagogik eine Rolle spielen kann. Dabei wird die Frage nach seiner Simulierbarkeit in elektrischen Maschinen angeschnitten. Ausgehend vom Humorbegriff wird so eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Debatte um nichtempirische Begriffe angezettelt. Als mögliches Ausstattungsstück universitärer Lehrerbildung wird der Humor schließlich mit Vorbehalt gesehen.

1. Erste Humor-Demonstration

Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass der Humor für uns Pädagogen wichtig sei. Zwar muss eine bierernste, todernste, tierisch ernste Person oder ein Trauerkloß nicht gleich ein schlechter Mensch sein, und Humorlose leiden auch nicht an einem Gebrechen, das wäre wohl übertrieben, - aber besonders Lehrkräften wird zu Humor geraten: er sei eine "Schlüsselqualifikation" im Lehrberuf (Rißland 2002, S.11ff.). Er wird als Teil des professionellen Selbst gehandelt (Bauer u.a. 1996, S.129). - Warum?

1.1 Humor und Evolution

Humor ist Gegenstand in Überlegenheits- und Aggressionstheorien (in Superioritäts-Theorien), wobei ihm feindselige und entwertende Eigenschaften angehängt werden (Rißland 2002, S.47f.). Humor ist als Verlachen, das Lachen selbst als Drohgebärde ein Thema (Eibl-Eibesfeld, I. 1967). Der Humor entwickelte sich, er hat Naturgeschichte (Tremml 2000, S.193ff.). Er hält uns sozial am Leben. In der Evolutionsbiologie gilt Lachen, ein Affekt der Freude, als die Sprache des Humors (Sommer 1994, S.156f.). Dort wird vermutet, dass unser Lachen, das einem guten Witz folgt, dem Humoristen bestätigt, witzig gewesen zu sein, und dieser dann auch erwartet, "bei nächster Gelegenheit selbst durch ein Mitglied seines vormaligen Publikums amüsiert zu werden" (ebd., S.159f.). Das

Lachen der anderen wird als "eine Art Kompliment" aufgefasst, als eine Belohnung, die auffordert, "mit unseren Scherzen, unserer komischen Selbstdarstellung fortzufahren" (ebd.). Weil humoristische Beiträge in diesem Sinne auf dem "Prinzip der Gegenseitigkeit" beruhen, liegt in dessen Aktivierung der Überlebens-Vorteil. Dazu "macht [es] Sinn, den Verstand bis ins hohe Alter hinein an den unerwarteten Pointen humoristischer Darbietung zu schärfen" (ebd., S.161). Und weil der Humor mit Unerwartetem, Unberechenbarem und Zufälligem spiele, sei er eine Art "mentales Kitzeln" (ebd., S.162). Für Darwin ist das Kitzeln sogar der Ursprung des Humors (Darwin 1872). - Humor erhöht die Gesamtfitness, gerade auch der Lehrkraft in der sozialen Praxis von Schule und Unterricht.

1.2 Humor als Therapie

Es gibt eine Menge Humor(wirkungs)theorien, die interessengebunden Psychophysiologisches in verschiedener Form zur Sprache bringen (Titze u.a. 1998). In Arousal-Theorien werden der Abbau oder Aufbau angenehmer oder unangenehmer Erregungszustände debattiert, z.B. die kathartische Befreiung verdrängter Affekte, die der Humor nach Freud (Freud 1927) ermöglichen soll (Rißland 2002, S.45f.). Humor wird als ein Teil von Emotional-Coping gehandelt, er ist Hilfe in brenzliger Situation. Er wird zur Erreichung von Gesundheit des Körpers und der Seele eingesetzt. Humor befreit, erlöst, rückt die Perspektive zurecht, bringt etwas wieder ins Lot, er heilt. Er aktiviert und produziert vielleicht sogar "natürliche Killerzellen" gegen Krebs und Grippe (ebd., S.39). Mit Humor wird oft entschärft, was auf Spitz und Knopf steht (Perrez u.a. 2001, S.394). Und so spielen Humor und Lachen eine Rolle in mindestens elf verschiedenen Therapieformen (Titze u.a. 1998, S.55ff.). - Humor ist im wahrsten Sinne des Wortes "gesund", er ist eine Maßnahme zur Krisenbewältigung, natürlich auch für Lehrkräfte in deren Mitwelten von Klasse und Kollegium (Rißland 2002, S.38ff.).

1.3 Humor in der Pädagogik

Für Inkongruenz-Theorien ist z.B. der Begriff der "Bisoziation" zentral, womit nach Koestler (1966) der schöpferische Akt bezeichnet wird, "der das Erfassen einer Situation oder Idee in zwei normalerweise nicht zu vereinbarenden Bezugssystemen beinhaltet" (Rißland 2002, S.47). Dies ist typisch für den Unterricht. Humor bringt Lehrende in die Poleposition. Verwiesen wird in der Pädagogischen Psychologie auf den überzufälligen Zusammenhang, der zwischen dem Humor und der Leistungsfähigkeit eines Lehrers besteht (Gage u.a. 1996, S.426). Zwar sind "Auswirkungen von Humor auf Behaltensleistung, Verstehen und Erinnern nicht konsistent", aber "Aufmerksamkeit und Interesse lassen sich durch Humor verbessern", "Einstellungen [zum Lernen und zur Schule] sind überwiegend positiv" mit Humor beeinflussbar (ebd.); Humor führt zu einer Verringerung von Angst, er steigert Kreativität. Auch in den "Optimalklassen" ist der Humor wichtig. Dies sind durch empirische Studien von Baumert (1986) und Helmke (1988)

aufgefundene Schulklassen, in denen es der Lehrkraft gelingt, "alle Schüler im Leistungsniveau zu fördern und gleichzeitig die Streuung zwischen den Leistungen der einzelnen Schüler [...] zu verringern" (Rolff 1990, S.256). Dabei ist eine "Bedingung für optimalen Unterricht [...] die Beliebtheit der Lehrkraft", die (im Vergleich zu anderen) "als humorvoller erlebt" wird (ebd., S.254). Humor kann, so wird gewarnt, auch "nach hinten losgehen", er unterminiert im unglücklichen Falle Glaubwürdigkeit und Status der Lehrkraft (Gage u.a. 1996, S.427) - insbesondere als fehlangepasster interpersonaler "feindlicher Humor" und intrapersonaler "selbstabwertender Humor", da dieser, statt konzilient und sozial zu sein, neben Herabsetzung und Verletzung auch die Gefahr birgt, als Person nicht mehr ernstgenommen zu werden (Rißland 2002, S.50). Insgesamt präsentiert aber die Empirie erfolgreichen Einsatz und effektive arbeitspsychologische Wirkungen dessen, was als Humor ausgegeben wird (Perrez u.a. 2001, S.394). - Humor ist als Instrument der Beförderung von Ansporn und Leistung, der Begünstigung des sozialen Klimas, der Kommunikation und Kooperation pädagogisches Handwerkszeug.

1.4 Wie erwirbt man Humor?

Ihn schlicht als Merkmal sogenannter Lehrerpersönlichkeit auszugeben, ist problematisch (Seibert u.a. 1990, S.52ff.). Das klingt nach Naturgabe, Humor als Götter-Geschenk. Schwierig zudem, wenn insinuiert wird, Humor schließe das Bekenntnis zum "guten Schöpfer aller Weltdinge" ein (ebd., S.23). Hat man von der Mutter die Frohnatur mitbekommen? Spielt Vererbung eine Rolle, gibt es ein Humor-Gen, ein in jedermanns Gehirn lokalisierbares Humorzentrum? Auch die Gelotologie arbeitet an solchen Fragen (<http://www.infoquelle.de/Humor>). Festzuhalten ist die Überzeugung, dass man nach einer Übungseinheit auf jeden Fall über den Humor verfügen könne. Eingeübt wird diverses "humoriges" verbales und non-verbales Verhalten, etwa mit der Methode der paradoxen Intention, mit humoristischen Szenen im Rahmen der systematischen Desensibilisierung, mit der imaginativen Technik der Übertreibung etc. (Titze u.a. 1998, S.80ff.). Es gibt nachweisbar erfolgreiches Training, Lehrkräfte mit Humor zu zieren (Salameh 1996; Perrez u.a. 2001, S.394).

1.5 Fazit

Humor ist operationalisiertes verbales und/oder nonverbales Behavior, das sich ausprägt in klassifizierbarer Mimik, Gestik etc., das sich katalogisieren lässt als Witz, Rätsel, Wortspiel, lustige Geschichte, spritzige Episode, launischer Kommentar, Gag usw. (Gage u.a. 1996, S.426). Er ist (jedenfalls in seiner sowohl interpersonal als auch intrapersonal situationsadäquaten Form) eine Art kluges Verfügungswissen, ein souveränes Können, eine für manche schwerer, für andere leichter zu beherrschende Gerätschaft in Um-zu-Kontexten (Rißland 2002, S.168ff.). Der Humor in wissenschaftlichen Unternehmungen ist beweisbar erlebnis- und verhaltensbestimmend; er ist, z.B. als Konstrukt zu einem State-Trait-Modell ausgearbeitet (ebd., S.28f.), empirisch (mit

Einschränkungen (ebd., S.172f.)) demonstrierbar.

Damit ist die Recherche dort angekommen, wo wir es, bei aller Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Ergebnisse, nicht gerade ungeheuer spannend und aufregend finden. Das meiste ist zudem bekannt. Auch stellt sich die Frage: Ist das Aufgezeigte wirklich Humor? Zwar ist das Homerische Lachen proper, das Lachen des Hannibal im Livius von speziellem Reiz, und mit dem "Ameisenbüchlein" von Salzmann (1806) ist das Lachen in der Pädagogik lange schon und heute noch ein Thema (Lachmann 2000). Es liegt uns hier aber nichts am witzigen Verhalten und am Lachen allein, das unbestritten einen Wert an sich und für sich hat, und das man deswegen eigens und ernsthaft diskutieren muss, sondern es geht uns eben um den Humor, von dem wir annehmen, dass er Denken und Tun einer Person weiträumig und langfristig in einem bestimmten Sinne prägt. Dies ist bisher mit den Mitteln der angeführten Konzeptionen nicht manifestiert worden; wir behaupten, auf diese empirische Art und Weise ist der Humor, den wir hier für Lehrkräfte einfordern, überhaupt nicht demonstrierbar. - Wie aber dann?

2. Zweite Humor-Demonstration

2.1 Humorbegriff, philosophisch, gesellschaftskritisch

Im DUDEN wird zwischen einem Humor Nr.1 und einem Humor Nr.2 unterschieden (Müller 1986). Das kommt zupass. Humor Nr.1 ist u.a. der Treppenwitz, der Spott, der Hohn; wir sagen, alle diejenigen Humorformen, die bislang angeschnitten worden sind, und jetzt nicht unsere Aufmerksamkeit finden, sind Humor Nr.1. Großes Interesse haben wir hingegen an Humor Nr.2. Für den Humor Nr.2 ist die Heiterkeit sowie die Fähigkeit, auch über sich selbst zu lachen, das Proprium (ebd.).

Dabei ist Heiterkeit kein "Frohsinn", der "das Negative [unserer Zeit] endgültig abschaffen" will (Schmid (1999), sondern die Heiterkeit des Humors Nr.2 verbindet sich mit dem "Bewusstsein des Abgründigen" und mit der "Haltung der Gelassenheit" (ebd.). Humor Nr.2 ist "[g]ründend im Bewusstsein der Bedingtheit alles Endlichen und der Stellung des Menschen im Weltzusammenhang, [...] eine Grundeinstellung, die der Komik als Ausdrucksmittel bedarf, ohne deshalb identisch mit der Komik zu sein" (Preisendanz 1974, S.1233). In diesem Verständnis einen unverwüstlichen, einen goldenen Humor zu besitzen, dies klingt verlockend; gleich will man die Schüler beneiden, die eine solche Lehrkraft haben, die die Interaktion und Kommunikation derart stimmt und trägt.

Indes, so einfach ist es nicht, denn gegen diese Humordefinition wird zum Widerstand getrommelt: Der Humor-Begriff Nr.2 sei "bis zur Unbrauchbarkeit ideologisch belastet, solange er eine 'seelische Grundhaltung' bezeichnet, 'die in den Mißständen des Lebens menschlich-allzumenschliche Unzulänglichkeiten erkennt und lachend verzeiht'" (Haubl 1990, S.469). Humor, so verstanden, fingiere einen Standpunkt "über den Dingen" (ebd.), suggeriere,

man könne an den Verhältnissen, die leider so sind, nicht wirklich etwas verbessern. Das heißt, üble Erfahrungen wegzustecken, schlimme Widerfahrnisse nicht dauerhaft tragisch zu nehmen, Beklemmendes und Bedrückendes schäkernd zu jonglieren, sich lächelnd, lachend darüber hinwegzusetzen, kann faktische Gegebenheiten, die möglicherweise katastrophal sind, zementieren - auch im Klassenzimmer. Durchaus könnte es sein, dass sich der Humor als ein raffiniertes Mittel der Immunisierung durchgesetzt hat, um gesellschaftliche und schulische Missstände zu überspielen, um über die Qualität der Tatsachen wohligh zu täuschen. Die Konsequenz könnte sein, dass nicht in den Sinn kommt, etwas tun zu müssen, dass man überhaupt nicht daran denkt, einzugreifen. Nicht unumwunden werde demnach der Humor Nr.2 der heiteren Gelassenheit den Lehrkräften empfohlen; er darf nicht leichtfertig präferiert, er sollte ideologiekritisch, wie eine alte Vokabel heißt, interpretiert werden. Gesucht wird also ein *kritischer* Humor Nr.2. - Wann soll sich dieser zeigen?

Zur Antwort verhilft ein Stückchen Begriffs-Geschichte, die sich mit dem Humor als "weltüberlegene Heiterkeit" verbindet (Greiner 1992, S.100). So wird z.B. Hegel von marxistischer Seite die Reduktion des Komischen auf einen Humor angekreidet, dem "unendliche Wohlgenutheit und Zuversicht" zukommt, der über Widersprüche erhaben ist, der "selig und unberührt von Bitternis und Unglücklichsein [Miseren]" lebbar mache (ebd., S.101). Das sei Sich-Abfinden des Bürgertums mit seinem Elend, nichts weiter. Eine Dynamik, ein Antrieb, gesellschaftliche Verhältnisse zu verbessern, sei bei diesem Verständnis in den Humor nicht hineingedacht. Er verbrauche Energie allein zum Ertragen und Erdulden des Status quo. Humor dürfe jedoch nicht auf eine individuelle oder kollektive Bewältigungsstrategie reduziert werden. Vielmehr sei Humor die Möglichkeit des Ausdrucks von Lebenslustigkeit in einer Zeit, die durch revolutionäre Kräfte gestaltet worden sei, und die im unerschütterlichen Glauben an die Progressivität des erkämpften politischen Zustands erfahrbare Beschränkungen und Probleme hinnimmt. Solcher Humor verweise im Durchgang durch den Mangel gerade damit auf ein utopischen Endziel der Geschichte (ebd., S.410). Für das überwundene Vergangene verbleibe der Abgesang, das schamlose, schadenfreudige Gelächter, die Komödie als "letzte Phase einer weltgeschichtlichen Gestalt" (Marx 1844, S.14). Dies sei die angemessene Form des Abschieds. Warum? "Damit die Menschheit [unbeschwerter] von ihrer Vergangenheit scheidet" (ebd.).

Was folgt daraus? Dass der kritische Humor Nr.2 zwar heiter und gelassen ist, jedoch Widersprüche nicht glättet oder sie quietschvergnügt oder generös eskamotiert. Vielmehr will eine Person, die ihn zeigt, nicht vor Hindernissen verzagen und an ihnen scheitern, sie will sie im Ernst auch überwinden. Der kritische Humor Nr.2 hat einen Treibriemen: die Lust gut zu leben. Gutes Leben, das ist (nach Aristoteles) ein Leben, "in dem die wesentlichen Bedürfnisse und Bestimmungen des Menschen Befriedigung finden [, eingeschlos-

sen] die tätige Einbindung in eine gerechtfertigte politisch-praktische Gemeinsamkeit menschlichen Handelns" (Kambartel 1985, S.552). Die Person mit "unserem" Humor besitzt die subjektive Gewissheit, dass solches gutes Leben (künftig) auch möglich ist. Humor besitzt ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit. Peter Hacks sagt es so: "'Im lächerlichen Genre wird der unlustige Fall als überwindbar dargestellt und das Lachen ist um so weniger bloß blöd, je inhaltlich begründeter das Überlegenheitsgefühl des Lachens ist'" (zit.n. Greiner 1992, S.411). Wenn man bei dieser Begriffsbestimmung bleibt, dann ist der kritische Humor Nr.2 die Heiterkeit sowie die Fähigkeit, auch über sich selbst zu lachen, mit der Neigung zur eingreifenden Korrektur des Faktischen im beschwingenden Glauben an die Vernunft. Solch eine humorige Lehrkraft, jetzt sind wir ganz sicher, wäre als Demonstrationsobjekt, als ein Vorbild der Idealfall.

2.2 Humor und Gefühle

Bisher wurde betont kognitiv vom Humor referiert. Weder ein Witz noch ein zweiter belebt unsere Ausführung. Deswegen mag der kritische Humor Nr.2 als rein intellektuelles Vermögen erscheinen, als besondere kognitive Wahrnehmungsweise spezifischer Vorgänge, - eine saftlose und staubtrockene Angelegenheit. Im Gegenteil! Sensibilität und Empfindsamkeit sind notwendig. Weil Gefühle als Modulatoren des Verhaltens "Komplexcharakter" haben, geht es sowieso nicht, "sie von kognitiven Prozessen abzutrennen" (Dörner u.a. 1990, S.320). Also ist "unser" Humor ein Phänomen von Ratio und Emotion. Er ist sogar multidimensional (Rißland 2002, S.25). Zur kognitiven und emotionalen gehört auch noch die soziale Komponente, dazu die Motivation zur Produktion und die Fähigkeit zur Hermeneutik, zur Rezeption, zur Perzeption und Apperzeption. Anzuführen sind diverse Techniken der Komik, die beherrscht werden müssen. Die Nr.2 ist für das Individuum ein vitales Widerfahrnis, ein mit dem Erkennen der eigenen Situation verbundenes lustvolles Erlebnis. "Unser" Humor ist durch den aktuellen Fall provoziert, er mag spontan auftreten, aber nicht ohne Reflexion. Unzweifelhaft ist, dass sowohl (dauerhafte) Disposition, Mentalität und Temperament, habituelle (zum Charakter gehörende) und berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale als auch situative Faktoren wie physische und psychische (momentane) Befindlichkeit dasjenige Verhalten prägen, das als Humor identifiziert wird, ebenso wie die Vorliebe (Veranlagung) für bestimmte Bewältigungsstrategien im Problemfall auf seine Präsentation durchschlagen (ebd., S.70ff.). Auf Geschlechtsspezifität ist zudem Rücksicht zu nehmen (Gage u.a. 1996, S.426; Rißland 2002, S.130ff.).

Kurz, "unser" Humor ist keine bloß humorale Erscheinung oder Spiritus. Weder krümmt sich oder wackelt allein der Körper (vor Lachen), noch scherzt allein der Geist (Kamper u.a. 1986). Humor eint das "Innen" und "Außen" einer Person; dabei soll er echt sein, die Person glaubwürdig in ihrer Komik, vertrauenswürdig in Bezug auf das, was sie denkt, sagt und tut. Das Gefüge von Empfinden, Gefühl, Wahrnehmen, Reden, Denken, Wollen, Urteilen,

Handeln, Erleben und Verhalten ist dann in kritischem humorigem Schwung, wenn der gesellschaftliche und geschichtliche Zustand der Welt vom individuell Betroffenen in der Manier aufhebender Negation mit Hoffnung auf Fortschritt angeeignet und in einem stillen Spaß vergegenständlicht worden ist, einem Gemisch aus Heiterkeit und Melancholie, Freude und Trauer, Schmerz und Glück.

2.3 *Ästhetik*

Der kritische Humor Nr.2 ist Kandidat für ästhetische Grundbegriffe (Hörhammer 2001). Das liegt auch daran, dass er im Modus der Teilnahme eine Antwort auf geschichtliche und gesellschaftliche Tatsachen ist. Der kritische Humor Nr.2 eignet sich Lebenswirklichkeit im Zuge der ihm eigenartigen Darstellung an und überbietet sie zugleich kontrafaktisch, aber nicht kitschig, nicht illusionär (Koppe 1983, S.280). Der kritische Humor Nr.2 zeigt sich in mancher Situation quasi als artistische Gestaltung der Realität; er ist ein Können von schöpferischer Kraft und komischer Irritation. Humor schafft in aktueller und konkreter Situation eine Atmosphäre, die wohlgefällt. "Wohlgefallen" tritt, allgemein gesehen, dann auf, wenn sich Personen als "Bedürfnissubjekte berücksichtigt" (ebd., S.137) finden, und zwar derart, dass sie die Bedürfnisse, auf deren Erfüllung sie als Menschen ein Recht haben, verwirklicht sehen bzw. wenn sie die Befriedigung ihrer Wünsche auch gegen den momentanen Anschein für nicht unwahrscheinlich einschätzen. Dass hier Utopisches geborgen ist, stimmt unter Umständen heiter und entspannt, macht lockerer, gelassener. Der Humor hat diesbezüglich eine Ausstrahlung, er bezieht in seine Artikulation das Bedürfnissubjekt "Mensch" mit dem Blick auf ein gutes Leben ein, das man als vernünftiger Bürger für sich und andere beanspruchen mag.

Kritischer Humor Nr.2 ist (zusammengefasst) die Heiterkeit sowie die Fähigkeit, auch über sich selbst zu lachen, und hat vor allem die Neigung zur eingreifenden Korrektur des Faktischen im beschwingenden Glauben an die Vernunft. Er vereint in stillem Spaß gefühlvollen Intellekt und eine hellwache Seele und schafft auf artistische Art eine Atmosphäre, die wohlgefällt.

3. *Soziologische Bestandsaufnahme*

Natürlich wäre es schön, gleich der Nebenmann hätte solchen Humor. Doch schon in der DDR gab es ein Gesetz vom tendenziellen Fall der Humorrates (Wekwerth 2000, S.337). Und bei den wiedervereinigten Deutschen wird Humor in Büchern, als Komponente der Lektüre, mit abnehmendem Interesse nachgefragt (Media Perspektiven 2, 2001, S.93). In der Gegenwart, lesen wir, löst das "subjektzentrierte, innenorientierte Humorschema" das "außenorientierte" nach und nach ab (Schulze 1999, S.54). Der Bezugspunkt des Lachens ändert sich: "In der Anpassungsgesellschaft [früher] suchte sich der befreiende Witz seine Themen im sozialen Kontext, in der zwanglosen Gesellschaft [heute] nimmt er sich das Subjekt selbst vor, denn dieses ist nun die Instanz, die das Regiment übernommen hat" (ebd., S.50). Geschichte und Gesellschaft und Progressivität bleiben

demnach außen vor, sie bilden für den Humor kein Thema mehr. Das passt zur "Risikogesellschaft", für die ja der Verlust der Geschichte konstatiert wird (Beck 1986). Und fast jeder scheint in der "Erlebnisgesellschaft" den Spaß zu haben, den er haben will (Schulze 1995). "Gewiss ist unsere Kultur alles andere als zwanglos, doch das erreichte Ausmaß an Freiheit ist nichtsdestoweniger ohne Beispiel. Je freier die Menschen werden, desto weniger, so scheint es, findet der befreiende Witz noch sozial[...]e Anknüpfungspunkte" (Schulze 1999, S.50). Zwar kultiviert "der neue Witz [...] ein Schema der Entschematisierung" (ebd., S.54) und wehrt sich damit ein bisschen gegen Schablonen der Unterhaltungsindustrie, die die individuellen Subjekte mit Identitäts-Vorlagen oktroyiert, aber er verankert sich nicht historisch und gesellschaftlich. Nun ist zu Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand (Lorenzen 1987, S.284ff.) bestimmt noch nicht das letzte Wort gesprochen, aber im Verein mit dem Abblenden sozioökonomischer Voraussetzungen und kultureller Bedingungen, mit der Konzentration allein auf das Subjekt als welterschöpfende Instanz, läutet "unserem" Humor Nr.2 mit der weitsichtigen Betrachtung von Geschichte und Individuum, von Heteronomie und Autonomie das Totenglöckchen!

4. Humor und Wissenschaft

An dieser traurigen Stelle wird die Frage vorgetragen, ob nicht die Schulpädagogik einen Beitrag liefern könnte, den kritischen Humor Nr.2, der zusammen mit anderen Begriffen auf der roten Liste steht, zu vergegenwärtigen. Er ist ein Vermögen, frohgemut und bedacht ein Klima im Bewusstsein des Fortschritts zu kreieren und hat das Talent, andere anzustecken; das macht ihn erstrebenswert. "Unser" Humor macht eine Person in der Schule zum Star, die ihr Handwerk beherrscht und sich zwischen Idealität und Realität auszurichten müht, die sich an Vernunft anzupassen und von Unvernunft zu distanzieren sucht. Für eine Lehrkraft könnte gefordert werden, dass sie als humorige Person im Verein mit der Herbeiführung des Schulzwecks mit Lust und Besonnenheit weiträumig und beständig wohlgefällige Situationen stiftet. Das ist eine Gestaltungsaufgabe unter Einbeziehung aller Beteiligten. Insofern haben didaktische Tätigkeiten eine "ästhetische Qualität" (Aebli 1987, S.41).

Warum also sollte sich die Schulpädagogik nicht vornehmen, zwecks Rettung schon Studierende in der universitären Lehrerbildung mit dem kritischen Humor Nr.2 zu konfrontieren? - Vorsicht, es ist Entscheidendes zu erwägen!

4.1 Operationalisierung

Ganz zuerst ist zu fragen, ob "unser" Humor innerhalb der Wissenschaft der Schulpädagogik überhaupt einen Platz als ein Terminus hat, ob das, was über ihn gesagt worden ist, wissenschaftlichem Standard genügt. Ist der Referent präzise gezeigt, ist der kritische Humor Nr.2 ein exakter Denotator? Solche Fragen sind zu stellen, denn vielleicht ist mit dem Humor, wie wir ihn

darstellen, etwas angesprochen, was sofort ein Opfer des empiristischen Sinnkriteriums wird, also des Verifikationsprinzips, nach dem Sinnhaftes von Sinnlosem unterscheidbar sein soll, mit der Konsequenz, letzteres als metaphysisch rigoros aus der Wissenschaft zu streichen. Oder macht das Abgrenzungskriterium verstanden als Prinzip der Falsifizierbarkeit, durch das nach Popper nicht-wissenschaftliche von wissenschaftlichen Aussagen abgegrenzt werden, den kritischen Humor Nr.2 zu einem Gegenstand, über den zu sprechen zwar nicht gleich sinnlos ist (Janich 1995), der aber doch als ein "Ausdruck des Lebensgefühls" eher Sitz und Stimme in Literatur und Kunst zu beanspruchen vermag (Kambartel u.a. 1994)? Schon mit dem analytischen Operationalismus von Bridgman (1927) wird die Bedeutung wissenschaftlicher Gegenstände oft synonym mit "beobachtbare[n], physische[n], vorzugsweise metrische[n] Operationen", was zur Folge hat, dass ein Gegenstand nur dann als ein der Wissenschaft würdiger betrachtet wird, wenn ein objektiver Test mit direkt gewonnenen Beobachtungsdaten diesen erfasst (Wolters 1995, S.1080). Solche Einstellung ist in den Kulturwissenschaften oft damit verbunden, dass "nicht oder nicht direkt operationalisierbare Aspekte menschlichen Lebens [...] aus dem Bereich der Wissenschaft ausgeschlossen werden" (ebd., S.1081).

Beim Humor Nr.1 scheint die Wissenschaftlichkeit viel weniger ein Problem, wenn wir an den Anfang unserer Ausführung rückblenden dürfen. Der Humor dort scheint im Zuge des Ausbaus der Empirie zum Empire nicht zu stören. Er wird nicht abgestoßen. Weil aber der kritische Humor Nr.2 in Situationen dargestellt wird, die nicht (in erster Linie und bloß) technisch oder teleonomisch strukturiert sind, weil er nicht als ein geeignetes Instrument favorisiert wird, andere oder sich selbst zum Lachen zu bringen und fit zu bleiben, oder Druck stand- und Stress durchzuhalten, kleinere und größere Katastrophen zu überstehen, zu überleben, muss der Status seiner Definition extra diskutiert werden. Noch einmal, der kritische Humor Nr.2, ein Phänomen, das sich selbst vergnügt, das sein eigener Zweck ist, das weniger als eine zweckrationale Relation denn als eine "Ausdrucksrelation" (Schwemmer 1987, S.79) darstellbar ist, ein Phänomen, das vernünftige Personen von Zeit zu Zeit im Medium der Komik miteinander melodisch verbindet - lässt sich darüber seriös in der Schulpädagogik reden?

4.2 Computer-Analogie

Um eine punktgenaue Antwort zu bekommen, verschärfen wir das Problem seiner Demonstrabilität, indem wir erwägen, ob es möglich wäre, den kritischen Humor Nr.2 in einer Computer-Analogie zu simulieren, was im gegenwärtigen Trend ganz sicher dessen Anerkennung hervorrufen würde. Es liegt nämlich in der Theoretischen Psychologie ein "Bauplan für eine Seele" vor (Dörner 1999). Kreiert wird darin eine Maschine, genannt PSI. Angesprungen sind wir auf das Kapitelchen zum Witz, über den PSI verfügt (ebd., S.373ff.), weswegen wir hier zwecks Akzeptanz "unseres" Humors

weitergehend die prinzipielle Frage diskutieren, ob er maschinell demonstriert werden könnte - zielt doch der Vorschlag, Interaktion, Kommunikation als Informationsverarbeitung eines sich regenden und bewegenden intelligenten Apparats zu interpretieren, auch auf die Exaktheit pädagogischer Begriffe. Allerdings sehen wir voraus: Die Elektronisierung des kritischen Humors Nr.2 geht auf Kosten seines Wesens.

4.2.1 Theoretische Psychologie

Die Psychologie ist in Kooperation etwa mit der Systemtheorie, Informationstheorie und Kybernetik die Wissenschaft "vom Erleben und Verhalten bzw. der offenen Regulationen" (Dörner u.a. 1996, S.33). Sie geht davon aus, dass Gehalte "innerer" Zustände erlebnis- und verhaltensbestimmend sind. Damit hat sie die Frage zu beantworten, auf welche Weise diese überhaupt wirksam sein können (Carrier u.a. 1989, S.207). "Unser" Humor wäre so ein Fall. Wenn diesem nun die Referenzialisierbarkeit nur bei der Erfüllung der Vorschrift zukäme, dass Wörter (oder auch Sätze) letztlich auf "sensorische oder motorische Schemata" hinweisen müssen (Dörner 1999, S.236), dann hätte das die Konsequenz, dass er in einer Computer-Simulation (oder "mindestens" in Tests oder in einer anderen Form analytischer Operation) demonstrierbar sein müsste, sonst existierte er wissenschaftlich gesehen nicht. Der Begriff "kritischer Humor Nr.2" würde sich als bedeutungslos erweisen.

Dies wäre der Schulpädagogik im Propagandafall peinlich; der sprachliche Ausdruck müsste als eine despektierliche Lautfolge, ein die Reputation gefährdender Ballast schnellstmöglich abgeworfen, entsorgt, einem Kollegen zugesteckt werden. Man kann sich jedoch auch um alternative Referenzbedingungen mühen und die Frage stellen: Was ist (eigentlich) Wissenschaft? Doch zunächst:

4.2.2 Apparativer Humor?

Die These des "Bauplans" ist: Seele, was meint, ein sich selbst bestimmendes Steuerungssystem (ebd., S.20), das nach eigenen Gesetzen lebt und fühlt und denkt, einen Willen und ein Bewusstsein hat (ebd., S.21), ist maschinell demonstrierbar. Aufgehoben ist die Differenz zwischen Lebendigem und Totem: Organisation ist für Experiment und Simulation der übergeordnete Begriff. Das, was in Wenn-dann-Logik übersetzbar ist, kann durch Maschinen hergestellt werden (ebd., S.34, S.97): Seelisches als "sichtbare" Rechenaktivität (ebd., S.22), aber nicht auf trial-and-error-Basis, was primitiv wäre (ebd., S.370), sondern als Manifestation eines Geräts mit selbstkorrigierender Tendenz, nach dessen Realisation sich Lems Protagonist Philonous in den "Dialogen" noch gesehnt hat (Lem 1980). Geredet werden kann über "offene Regulation" *in terms of thinking, feeling and sentiment*, über negative Rückkopplung als Autonomie (Dörner 1999, S.29f.), über ultrastabile und intelligente Kaskadenregelung als deren Indikatoren (ebd., S.36). Subjektive Empfindungen werden als Vektormultiplikationen angesagt und die Möglichkeit wird vorgestellt, aufgrund von mathematischer Berechnung psychische

Phänomene zu prognostizieren (ebd., S.78). Der jeweilige Um-zu-Kontext drückt PSI seinen Stempel auf; es dominieren funktionale Abhängigkeiten. Im "Bauplan" wird alles implantierte und akute (eigensinnige) Verhalten von PSI mit Hilfe der Evolutionstheorie als die Herstellung von "Okayness", als Anpassung zwecks Überleben in vorgegebener Umwelt (re)konstruiert (ebd., S.20f.), und alles läuft ab nach der Formel "survival of the fittest".

Insgesamt werden bei einer Computer-Analogie Operationen mit semantisch interpretierten Größen vollzogen. Die Art und Weise dieser Durchführung ergibt ein Bild der entsprechenden mentalen Aktivitäten. Die "Computer-Analogie stellt die einzige ausgearbeitete Hypothese darüber dar, wie Bedeutungsunterschiede physikalisch feststellbare Differenzen zur Folge haben können" (Carrier u.a. 1989, S.208). Aktualitätstheoretisch werden nicht über die Wirklichkeit, aber über ein Modell falsifizierbare Aussagen gemacht. Analysen über "innere" mentale Zustände erringen so empirischen Gehalt. Es ist verführerisch, dass mit dieser Maschine seelische Phänomene kreierte werden, die mit einem Wortschatz beschrieben werden können, der anhand eines nach Plan konstruierten Dings (ab)gesichert werden kann. Somit sind Verhaltensbehauptungen materialistisch fundiert. Der Sumpf schwammiger Terminologie könnte so trockengelegt, dem Meer von unüberprüfbar und falschen Hypothesen Land abgerungen werden; dies schon die Erwartung von Philonous (Lem 1980, S.107). - Die Chancen der Konsolidierung aber sind begrenzt.

Auf die Frage, warum die ab und an mit den Ventilen trillernden PSIs nicht "unseren" unaufgeregten Humor der Heiterkeit zeigen können sollten, antworten wir: Mit den Zwecken ändern sich Verständnis (des Sachbereichs), Begriffe und Methoden. Die Zwecke, die in der Schulpädagogik forschend und theoretisierend verfolgt werden, sind andere als die der Theoretischen Psychologie. Geht es dieser (im angeführten Falle) um die Wirksamkeit und das Funktionieren eines Modells, um Auf-Klärung per Verfügungswissen, hat es jene, gesetzt sie übernehme die von uns angesprochene Aufgabe, mit der Stiftung einer Humor-Haltung bei Lehrkräften zu tun, die ihrerseits nicht nur (und wiederum) als ein geschicktes Mittel interpretiert werden soll, bestimmte Zwecke herbeizuführen oder sonst wie funktional zu sein, sondern auch als ein Zustand für sich (selbst), als ein Selbstzweck, zu akzeptieren ist.

4.2.3 Dualismus

Die Forderung der restlosen Transformation von Begriffen für Empfinden, Gefühl, Wahrnehmen, Reden, Denken, Wollen, Urteilen, Handeln, Erleben und Verhalten in motorische und sensorische Schemata ruft bei uns Skepsis hervor. Wir befürworten lieber den Dualismus. Hier ist kein Zwei-Substanzen-Dualismus im Cartesischen Sinne gemeint (Carrier u.a. 1989, S.287), sondern zunächst die Ablehnung der vom Monismus (Identismus) vorgenommenen Reduktion philosophischer, psychologischer und pädagogischer Phänomene z.B. auf Neurophysiologie. Ein Dualist geht davon aus, dass diejenigen

Bewusstseinszustände, die wir (alle) erleben, z.B. mit physikalisch spezifizierten Zuständen theoretisch nicht identifizierbar sind (ebd., S.255). Zudem lehnen wir den Anspruch ab, Modelle (von Organismen oder Apparaten) seien Modelle von uns (allen). Wohingegen Modelle für uns das Wissen über uns (alle) durchaus steigern (können) (Dörner u.a. 1996, S.27f.; Janich u.a. 1999, S.88ff.).

Wir sind, extra betont sei es, keine Maschinenstürmer! Dort jedoch, wo es in pädagogischen Kontexten um Orientierung, um die Ermöglichung vernünftigen Denkens und Handelns geht, um Interessen, Werte, Normen, Postulate und um Humor, ziehen wir grundsätzlich messbarer Psychomotorik "einheimische" Termini vor (die mit Modellen obiger Bauart nicht manifestiert werden können). Denn die Begriffe (intentionale, Reflexionsbegriffe, Dispositionsbegriffe, z.B.), die die Schulpädagogik braucht, sind nur bei Rücknahme ihres Auftrags, zur Bildung beizutragen, reduzierbar auf empirisch operationalisierte Zustände oder auf eine Systemsprache als Universalsprache für alle wissenschaftliche Arbeit (Carrier u.a. 1989, S.234ff.).

Kurz, hinter der Überzeugung, dass der kritische Humor Nr.2 nicht als Komponente einem Automaten zu montieren ist, steckt der Dualismus als eine pragmatische Option (ebd., S.287), die darauf setzt: "Wenn wir uns orientieren wollen, benötigen wir andere Mittel, als wenn wir über uns verfügen wollen" (ebd., S.290). Wir (Dualisten) unterscheiden zwischen dem Repertoire an Wissen und Fertigkeiten, das Personen zur Orientierung in der Welt (der Schule und des Unterrichts) dient, und dem empirischen Verfügungswissen und dem technischen Können, das Roboter gebiert und am Leben erhält.

Das ist keine Absage an Empirie oder elektronische Modelle, schon deshalb nicht, weil für die Computer-Analogie der Dualismus vertretbar ist: der Schluss auf den Monismus muss (zwingend) nicht sein (ebd., S.211). Durch die heuristischen Effekte (der Analogie) erhalten wir Einblick in kausale und funktionale Wirkungszusammenhänge; dadurch wird uns manches in der Welt (auch der Schule und des Unterrichts) verfügbar gemacht, vieles erklärt und Verständnishaften bereitgestellt. Weil wir Kritiker des Lehrberufs uns aber einen alternativen Zugriff eröffnen wollen, nehmen wir zur weiteren Klarstellung unserer Position, die den kritischen Humorbegriff Nr.2 innerhalb der Wissenschaft der Schulpädagogik zu handhaben sucht, die oben gestellte Frage wieder auf:

5. Was ist (eigentlich) Wissenschaft?

5.1 Schaffen von Wissen

Wissenschaft ist eine Tätigkeit, die Wissen produziert, das über das Alltagswissen, das jedermann hat, hinausgeht. Wie gelangt man zu diesem Wissen? "Alles Denken ist eine Hochstilisierung dessen, was man im praktischen Leben immer schon tut" (Lorenzen 1969, S.26). Das meint, dass man vor allen abstrakten Begriffen und

Tatsachenkonstruktionen immer schon Kenntnisse vom Menschen besitzt und bereits über instrumentelles, operatives Wissen, poetisches Können und geeignete Technik verfügt, worauf, wenn man wissenschaftlich arbeitet, beim Bau von Modellen sowie Theorien zurückgegriffen werden kann (Dörner 1999, S.804f.). Wir denken und handeln (alle) immer schon, sogar dann und wann mit Vernunft und Erfolg. Niemandem könnte Wissenschaft nützen, beachtete man nicht, dass sie in diversen sozialen oder technischen Praxen der Lebenswelt, in Interaktion und Kommunikation im Alltag Anschluss finden soll. Nehmen wir also die gemeinsame Lebenspraxis als Basis. Das besagt, dass nicht nur in operationalisierten Termen, doch gleichwohl exakt, nach dem Menschen gefragt werden kann, was er ist, was er wissen kann, was er tun soll, worauf er hoffen darf. Wären die Gegenstände der Wissenschaft alle von der Lebenspraxis abgehoben, wäre nicht ihre Stilisierung nachvollziehbar, man befände sich mit der Verständlichmachung und Begründung von Forschung und Theorie einem interessierten und Rechtfertigungsfordernden (und zählenden) Publikum gegenüber in noch verwickelterer Lage als weiland Swifts Gulliver im Land der Houyhnhnms, der Menschliches Pferden nahe zu bringen versuchte.

5.2 Wissenschaft als Begründungspraxis

Was heißt "exakt"? Wissenschaft im weiteren Sinne ist eine "Bezeichnung für eine Lebens- und Weltorientierung, die auf eine spezielle, meist berufsmäßig ausgeübte Begründungspraxis [...] angewiesen ist" (Kambartel 1996, S.717). Was meint Begründungspraxis? Eine "theoretische Behauptung oder praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber allen vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann" (Kambartel 1980, S.272). Diese an konstruktive Wissenschaftstheorie und dialogische Wahrheitstheorie angelehnte definitonische Beschreibung von Wissenschaft und Begründen zeigt den Weg für eine wissenschaftliche Schulpädagogik, die neben einem deduktiven und rekursiven auch einen progressiven und diskursiven Begründungsbegriff handhabt. Niemand soll betreffs Stilisierung (der Lebenspraxis zu Forschungszwecken) das Monopol haben. Um intersubjektiv, objektiv, prüfbar etc. in der Schulpädagogik zu handeln, wollen wir gelten lassen, dass für die Beschreibung, Analyse und Kritik von schulpädagogischen Sachverhalten auch Begriffe verwendet werden können, die "in erster Linie *philosophische* [und *pädagogische*] Begriffe [sind], und erst in zweiter Linie allgemein wissenschaftliche Begriffe, die einen empirischen Hintergrund haben" (Carrier u.a. 1989, S.280). Der kritische Humor Nr.2 und seine Trabanten wie "Kritik", "Ideologie", "Vernunft", "Fortschritt" zählen dazu.

5.3 Folgerungen

Wir sind überzeugt, dass wir und die Lehrkräfte als von der Gegenwart Betroffene Wissen benötigen, das das Zurechtfinden, die Richtungssuche, das Durchfinden, die Standortbestimmung in geschichtlicher und gesellschaftlicher Lage beinhaltet. Dieses Wissen erlaubt uns weniger ein Verfügen als vielmehr Orientierung,

Einsicht und Reflexion.

Da es in der Argumentation um den kritischen Humor Nr.2 um eine Haltung geht, die diejenige Person einnimmt, die sich über Gott und die Welt vernünftig zu orientieren sucht, stellen wir "unseren" Humor, wenn wir wissenschaftlich über ihn reden, also nicht zuerst in einen kausalen und (evolutionär) funktionalen, empirischen und simulierbaren Wirkungszusammenhang, sondern weil wir ihn mit einer Person verbinden, die unter anderem auch politisch denkt, ordnen wir ihn als Phänomen der sozialen Praxis zu, die in ihrer theoretischen Konzeptform als ein Gründezusammenhang stilisiert ist (Bätz 2001). Eine soziale Praxis, z.B. die der Schule, wird von denjenigen als Gründezusammenhang dargestellt, die praktisch und theoretisch wertend an Verbesserungsversuchen teilnehmen, die Gutachten über gerecht und ungerecht, wahr und falsch, schön und hässlich abgeben, weil sie diese als Leitschienen für ihr Denken und Handeln benötigen, weil sie sich orientieren an Zwecken, Zielen, Normen und Ideen und ein Interesse am Eingreifen (in diese Praxis) haben. Weil wir (als) Lehrkräfte nützliche und schöne Lehr-Lernsituationen in "edukativer Intentionalität" (Blankertz) gegen den Aufzug von Barbarei zu gestalten, herzustellen, zu produzieren und in Verantwortung zu fabrizieren haben, brauchen wir "unseren" Humor - und zwar für Personen, die nicht lediglich in Wirkungszusammenhängen agieren und reagieren, sondern die ihre Mitwelt zu begreifen suchen, indem sie nach Rechtfertigung und Begründung fragen, miese Lagen nicht tolerieren und korrigieren wollen.

5.4 Erklärung

Gesetzt einmal, wir müssten theoretisch erklären, also wissenschaftlich begründen und mit klarem Vokabular beschreiben, dass eine Person P, die sich in unserer Nähe, eingebettet in eine bestimmte soziale Praxis, sagen wir Unterricht, dauerhaft so und so äußert, den kritischen Humor Nr.2 zeige. Angenommen also, wir müssten beweisen, dass es "unseren" Humor (tatsächlich) gibt. Was tun?

Konstatieren wir, die Person P lache auch öfter. Das Lachen könnten wir z.B. mit Hilfe einer Inkongruenztheorie angehen, Bisoziation als Faktor heranziehen, vielleicht den non-sequitur-Effekt nennen. Das genügt uns aber nicht zur Erklärung. Humorwirkungstheorien können nicht leisten, worauf wir erklärend und verstehend zeigen wollen, was nicht allein daran liegt, dass Humor mit Lachen nicht identisch ist, sondern auch daran, dass wir nicht bloß wissen wollen, wie das funktioniert, welche empirische Kausalität am Werke ist, sondern viel mehr von der Person P verlangt wird als die Fähigkeit, Diskrepanz mit Komik zu überbieten. Dies alles auch, und natürlich müssen eine emotionale Disposition und Persönlichkeitsmerkmale vorhanden sein, die so etwas wie Humor möglich machen, aber, darauf legen wir Wert, der Person mit kritischem Humor Nr.2 wird zudem von uns die Potenz unterstellt, dass sie ihre aktuelle praktische Lage, eine

besondere konkrete Situation, nach allgemeinen Prinzipien, Normen, Werten des guten Lebens zu beurteilen vermag und Widersprüche und Inkommensurabilität abschätzen kann. Das, was die Person P zeigt, muss sich insgesamt als eine "emanzipierte Geste" des "Sich-wehrens" (Brecht, zit. nach: Wekwerth 2000) im Bewusstsein der Geschichtlichkeit erweisen. Das Verhalten muss heiterer Widerstand mit unerschütterlicher Zuversicht sein. Es gibt keinen Test oder Apparat, der dies demonstrieren kann, es gibt kein Gesetz, das einen deduktiv-nomologischen oder induktiv-statistischen Rückschluss von beobachteten Daten und Prozessen auf eine solche Einstellung und Überzeugtheit erlaubt. Auch als Produkt der Evolution ist der kritische Humor Nr.2 nicht vorzuführen, weil er sich nicht als zufällige Mutation, als Variation mit unbekanntem Ursachen, ins Werk setzt. Für das reflektierte Einordnen in die Geschichte und die Gesellschaft, für das dialektische Denken im Sinne des Feststellens dessen, was Fakten sind, und des Festhaltens an dem, was normativ sein soll, für dieses alles gibt es keine Erklärung wie für Wirkungen und Effekte in physikalischen oder physiologischen oder biologischen Wirkungszusammenhängen.

Für eine Erklärung der Erscheinung des Humors Nr.2 mit der Dimension der Kritik ist Empathie von uns gefordert, ist eigens ein Verständnis der humorigen Person anzustrengen und demnach bei ihr nachzufragen, was sie von der gegenwärtigen geschichtlichen Lage hält, wo sie sich verortet, was zur Komik Anlass gibt. Es sind sodann die Gründe, die P für ihr Behavior als triftig und stichhaltig vorträgt, von uns in einem rationalen Dialog nachzudenken, um ein Urteil fällen zu können. P wird sich insgesamt, falls sie "unseren" Humor hat, als eine Person kennzeichnen lassen, die eine bestimmte Disposition und Fertigkeit ins Spiel bringt, vor allem aber ihre Situation (politisch und kritisch) zu begreifen vermag bzw. begriffen hat. Sie aktualisiert mit ihrer Humor-Haltung auch ein Stück "Wissenschaft als Lebensform" (Mittelstraß 1982).

Dies alles ist keine Lyrik; hermeneutische Arbeit stützt sich auf elaborierte Methodik (König u.a. 1998, S.84ff.), und Diskurse sind einübbarer Prozeduren. Das Wesentliche am Explanandum "kritischer Humor Nr.2" liegt darin, dass es nicht "von außen" erschöpfend gefasst werden kann, dass es nur ungenügend empirisch zu indizieren ist, und nur denjenigen der kritische Humor Nr.2 erkenntnis-mäßig zugänglich ist, die ihn selbst mit den selten gewordenen Exemplaren teilen.

6. Exemplifikation

Es fehlt noch die Anschauung, der kritische Humor Nr.2 ist noch nicht sinnlich gegenwärtig vorgeführt - aber wo trifft man ihn an, wenn schon die Soziologie ihn verloren gibt und der Alltag ihn gar nicht mehr vermisst und Apparate ihn nicht abbilden können? Wie kann man die Studierenden und die Lehrkräfte mit seiner Praxis konfrontieren, um sie zu rekonstruieren? Behauptet wird, dass die "besten Quellen [des Humors] Anekdotensammlungen über berühmte

Menschen in Kunst und Wissenschaft" sind, die jedermann lesen sollte (Gage u.a. 1996, S.427). Das ist nicht ganz richtig. Eine Live-Vorstellung wäre nicht zu schlagen. Doch stimmt, dass Haltungen von Figuren aus der Literatur als Muster zur Nachahmung empfohlen werden können. Wenn in der Realität nicht mehr gefunden wird, was gesucht wird, dann vielleicht in der Dichtkunst. In der Enzyklopädie der Enzyklopädisten Diderot und d'Alembert wird "Humor" bestimmt durch die Anführung von Rabelais, Cyrano de Bergerac und Jonathan Swift. "Unser" Humor, also doch (lediglich) ein Ausdruck des Lebensgefühls mit Sitz und Stimme in Literatur und Kunst?

Nun können ästhetische Texte wie Roman und Drama allgemeine Handlungszusammenhänge konkretisieren und quasi als eine nicht-wissenschaftliche Beobachtungstheorie dienen, die auf Gegenstände zeigt, die von der Wissenschaft zur Kenntnis genommen werden und auf besondere Weise genauer untersucht werden können. Auf diese Weise wird man in wissenschaftliche Terminologie ostentativ eingeführt. Z.B. wird eine fingierte Handlungssituation in Form von Geschichten erzählt. Ein "komplexer Handlungszusammenhang [wird] mit Hilfe bereits beherrschter [Vokabeln, Wörter, Ausdrücke, Wendungen] beschrieben und dieser Zusammenhang abschließend als exemplarische Einführung eine[s] neuen [Gegenstandes] definiert" (Mittelstraß 1974, S.189f.). Wir gelangen auf diese Weise z.B. zu wortsprachlichem Material, mit dem wir über Vermögen reden können, das uns (allen) in einer wüsten und leeren Welt zur Orientierung und Standgewinn verhilft, z.B. Humor Nr.2.

Man könnte sich innerhalb der Schulpädagogik (unter dem Titel "Poetische Schulpädagogik") eine Reihe von Veranstaltungen vorstellen, die sich in Kombination dem wissenschaftlichen Zugriff und dem artistischen Zugriff auf Zustände, Ereignisse, Dinge, Prozesse, Entwicklungen widmen, die für die Professionalität des Lehrberufs bedeutend sind. Beide Zugriffe, der wissenschaftliche und der poetische, könnten den Spezialfall des Humors zur Sprache bringen, vergegenständlichen, demonstrieren: Humor Nr.1 im Wirkungszusammenhang, Nr.2 im Gründezusammenhang und in der Literatur oder im Drama. Referenz ist durch Wissenschaft und Kunst gegeben. Das verlangt allerdings, dass man sich neben der Wissenschaft auch auf die sinnliche Forschung und sinnliche Erkenntnis der Kunst verlässt, die sich auf ihre Weise Wirklichkeit aneignet und Wahrheit darstellt. Deckungsgleich können die Ergebnisse beider Bemühungen nicht sein. Benötigt werden transdisziplinäre Kooperation und Komplementarität, Empirie und Spekulation.

Für eine semantische Normierung des Humorbegriffs als Hinweisdefinition wählen wir Claude Tilliers "Mein Onkel Benjamin". Dieser Roman erschien 1843, der Autor war zeitweise Lehrer und gruppiert um die Hauptgestalt Chancen des guten Lebens. Der Onkel Benjamin besitzt Gespür für Möglichkeiten und deren Verwirklichung in einer machbaren Zukunft. Sein Humor ist Geschichte. Den unlustigen Fall, das kann er selbst sein, stellt er als überwindbar dar und sein

Lachen ist um viel weniger blöd als das der anderen, weil er sein Überlegenheitsgefühl in aufgeklärter Manier zu begründen und zu demonstrieren weiß.

7. Fazit

"Unsere" Nr.2 ist als ein Phänomen der Heiterkeit nicht allein Emotion und komische Fertigkeit, sondern zu ihm gehört eine der Aufklärung verpflichtete geistige Verfassung, es passt nur zu einer vernünftigen Besinnung, zu einem Wissen um Sein und Sollen, das für Lehrende und Lernende als Staatsbürger in der heutigen und für die künftige Welt nützlich ist. Verträglich ist dieser so abgesteckte Sachbereich mit der Wissenschaft, die sich nicht nur mit Gegenständen beschäftigt, die im Sinne eines empirischen *set of operations* demonstrierbar, operationalisierbar sind, sondern die zusätzlich zu Daten und Fakten mit der Betonung des Dialogs und der Pragmatik eine Orientierung und eine Lebensform sein will. Schulpädagogik expliziert demnach alle ihre Gegenstände mit Blick auf eine souveräne Haltung der Lehrenden und Lernenden beim Verfügen und Orientieren, und wenn sie dies tut, dann ist sie auch am kritischen Humor Nr.2 interessiert.

8. Autopsie

Spätestens hier, an dieser Stelle, müssen wir gefragt werden dürfen, ob wir noch Boden unter den Füßen verspüren. Für Studierende und Lehrkräfte sollte der Humor von uns Kritikern ausspioniert werden. Und jetzt ist man doch ein bisschen verschreckt, denn es ist alles viel kniffliger als angenommen. Lachen, was jeder kann, reicht keineswegs hin, und "unser" Humor glänzt dann durch Abwesenheit, wenn das Vertrauen in machbare Verbesserungen fehlt. Mit dem Katapultieren von Witzen ist er nicht demonstrierbar. Gutes Leben ist sein Brennpunkt. Auch emotional ist er stets in Verbindung mit Kognition und als Erstellung von modulierten Lageberichten ungeheuer aufwändig. Dazu wird man noch soziologische Studien zur gegenwärtigen Lage der Republik treiben müssen. Würde auf der Konfrontation mit dem kritischen Humor Nr.2 bestanden, müsste die Lehrerbildung mit abgelegten Wörtern wie "Vernunft" und "Geschichte" bestückt werden, auch Ideologiekritik ist angeklungen. Man müsste sich in die Disjunktion von Wirkungs- und Gründezusammenhang als Konzeptform sozialer Praxis einarbeiten. Das ist noch nicht alles! Zugemutet würde weiterhin, im Zuge des Erwerbs "unseres" Humors eine autonome Person werden zu sollen. Im Sinne der Forderung Horaz' und Kants: Sapere aude! Ästhetik kommt ins Spiel, eine humorige Lehrkraft wäre quasi ein künstlerischer Hersteller wohlgefälliger Atmosphären. Wissenschaftstheoretisch wurde, um dem kritischen Humor Nr.2 einen respektablen Ort bieten zu können, eine dualistische Position erwogen. Und dann wurde noch der Schulpädagogik zur Auflage gemacht, sich zwecks Konstruktion adäquater Begriffe mit fiktiven Gegenständen der Kunst einzulassen. Über all dem steht, dass der Humor eine rationale Orientierung verlangt, quasi eine richtige Weltanschauung mit der Kategorie des Fortschritts, in der die Schule als treibende Kraft

eingearbeitet ist. - Im Ernst, lässt sich auf all dem bestehen?

Außerdem ist so etwas theoretisch und praktisch ganz schwer anschlussfähig. Isolation wird riskiert, denn leicht outet man sich als Gegner der Einführung von Comedy ins Klassenzimmer und als Widersacher der tollen Pädagogik, Events Schwänzchen anzukleben und sie dann zu Herden in die Bildungsinstitutionen zu treiben. Die Spaß betonende akute "Subjektive Didaktik" hat als Botschaft: "Der [Lernende, sei er Schüler, Studierender oder Lehrkraft] steht mit seiner spezifischen Wirklichkeit und seinen individuellen Ressourcen im Mittelpunkt" (Wyrwa 1995, S.43). Dies werten wir als Ansage eines Feldzuges mit dem Ziel, den kritischen Humor Nr.2 auszumerzen, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in der Lehrerbildung an der Universität. Denn kritischer Humor Nr.2 ist nirgendwo (nicht in der Schule, nicht an der Universität) ohne Lernen von Stoff und Themen und der Abarbeitung am Objekt der Gesellschaft und Geschichte und dem damit verbundenen Aufwand zu haben, jedoch ändert sich mit der modischen Didaktik auch in der Hochschule der Bezugspunkt des Lernens: Favorisiert wird Lernen als ein Erlebnis (in) der Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt. Diese Spielart didaktischen Denkens löst die Außenorientierung zugunsten der Subjektzentrierung und Innenorientierung nach und nach ab. Dies ist vor-rational, um nicht zu sagen obskurant, denn die reflektierte Trennung von Objekt und Subjekt fehlt, dem Lernen des Lehrberufs wird der Charakter der Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gesellschaft genommen. Gegen die Sperrigkeit und Mühsal des Vorgangs des Aneignens und Vergegenständlichens preist man die Welt als süßen Brei. Prominenz erhält die individuelle Einzigartigkeit. Dies birgt die Gefahr, die Subjekte von der Erkenntnis zu entfremden, "daß Individualität und Sozialität kein unüberbrückbarer Widerspruch [der] Existenz sind, sondern [dass] diese Grundbefindlichkeit [...] über eine Wir-Ich-Balance [...] dem Individuum die Chance eröffnet, Bewältigungsmuster gegenüber Umwelтанforderungen zu entwickeln" (Mühlfeld 1995, S.40). Ein mögliches Bewältigungsmuster ist der kritische Humor Nr.2 als Kunststück der Vereinigung von Außen- und Innenorientierung. Doch geadelt wird in der Subjektiven Didaktik allein das letztere.

Wenn man also realistisch ist, was heißt, die ungeschminkte Wirklichkeit nüchtern und sachlich zu betrachten: gibt es für den kritischen Humor Nr.2 eine Hoffnung? Nein, wo denn? Kaum jemand fragt nach seiner realen Demonstration. Bevor jedoch gelbe und schwarze Galle gespuckt wird, wird der Rückzug angetreten. Kein weiterer Lärm, Bescheidenheit kehrt ein. Denn ... zugewendet wird sich wieder dem, was oben als empirisch gesicherter Humor Nr.1 angeführt worden ist.

Warum nicht Rätsel, Wortspiele, lustige Geschichten, spritzige Episoden, launische Kommentare, Gags, Schlagfertigkeit? Das kommt an, gewiss in der Lehrerbildung. Gezeigt sei auf die Möglichkeit, sich zu ent-stressen, auf die Vorzüge des Lachens zwecks Fitblei-

bens und des Zähnebleckens zwecks Überlebens. Reklame wird gemacht für ein Training humoristischer Attraktivität, für die sieben 'A's der Komik vor Publikum. Zu beherrschen sind "Authentizität, Aktualität, Absurdität, Aggressivität (z.B. Tabubruch), Agglomeration (Ansammlung humoristischer Kreativität), Alternanz (Abwechslung) und Ambiguität (Vieldeutigkeit)" (Schumacher u.a. 2000, S.568). Das lässt sich machen. Sogar Optimalklassen lassen sich halten. Requirieren wir den Humor Nr.1 "als eine bisher unterschätzte und vernachlässigte Ressource und Kompetenz zur Bewältigung des Lehrerberufs [...], mit potenziellem Nutzen sowohl für die Person des Lehrers als auch für dessen Schüler, Kollegium und Schule als Organisation" (Rißland 2002, S.52). Bleiben wir doch in der Schulpädagogik bei empirisch kontrollierbaren Wirkungszusammenhängen, sehen wir zu, dass Lehrkräfte auch ohne Mutterwitz humoriges Verfügungswissen erwerben, bieten Seminare an zur Befertigung mit Humor Nr.1 der positiven Art. Das ist der Spatz in der Hand. - Und der kritische Humor Nr.2? Als Produkt des harmonischen Zusammenspiels von Körper und Geist, von Leib und Seele, Verstand und Gefühl, Phantasie und Realitätsprinzip, Witz und Scharfsinn mit einer gewissen Gefährlichkeit für selbst verschuldete Misstände - bleibe er in Erinnerung!

9. Ein Schluss

Apropos Spatz. Es bleibt noch eine Option! Denn Wilhelm Busch darf nicht vergessen werden. Er hat ein Gedicht geschrieben, das die Frage beantwortet: wann ist Humor?

"Es sitzt ein Vogel auf dem Leim,
er flattert sehr und kann nicht heim.
Ein schwarzer Kater schleicht herzu,
die Krallen scharf, die Augen gluh.
Am Baum hinauf und immer höher
kommt er dem armen Vogel näher.
Der Vogel denkt: Weil das so ist
und weil mich doch der Kater frisst,
so will ich keine Zeit verlieren,
will noch ein wenig quinquillieren
und lustig pfeifen wie zuvor.
Der Vogel, scheint mir, hat Humor."

Womit wir beim Galgenhumor gelandet wären. Eigentlich kann es den von Grauen und Grausen berührten Humor des Vogels gar nicht geben, denn "im elementar-leiblichen Betroffensein von Angst, Schmerz, Wut, Scham, in Sucht, Hysterie und Panik, Erschütterung, [...], völliger Erschöpfung und Fassungslosigkeit [,] hat der Humor ein Ende" (Schmitz 1995, S.163), aber "Humor ist, wenn man trotzdem lacht". Mit Humor moduliert das Tier seine bedauerliche Lage, hoffend, dass ihm sein Seelchen nicht sauer wird. Sehr leicht ist das nicht zu machen, benötigt werden auch hier Reflexion und Ehrlichkeit. Das Geschöpf ist nicht unkritisch, nicht ohne Fokus. Es weiß um Besseres, angesichts des Unverbesserbaren! Allerdings ist vieles oder schon alles gelaufen. Fortschritt ist ihm Gespött.

Optimismus, Fehlanzeige! Andererseits gilt Pessimismus als Zeichen der Reife. Er gibt einer bitteren Haltung zur Welt Kontur. Wilhelm Busch lässt sich als eine Art Gleichnis lesen. Mit der besonderen Form des Gleichnisses wird "der Leser unmittelbar aufgerufen, [das Dargestellte nicht lediglich als eine Story] aufzufassen, sondern als Aufforderung, die dieser Geschichte zugrunde liegende ['Moral'] selber handelnd zu realisieren" (Mittelstraß 1974, S.189f.). Was könnte in den Verszeilen für eine Konsequenz liegen?

Nun, aus der Perspektive der Sozialpsychologie sind Schulen viel zu oft durch Leistung, Konkurrenz, Regellosigkeit, Anonymität charakterisierbar (Ulich 2001). Den Alltag des Unterrichts prägen viel zu oft aggressives Verhalten und kollektive Störungen, mangelnde Mitarbeit, Schulangst und Stress, Leistungs- und Schulversagen (ebd.) - insgesamt Faktoren, die der schulischen Sozialisation nur ein angestrengt freundliches Gesicht geben. Studiert man zusätzlich das "Elend der Welt" des Soziologen Bourdieu (1997) und lässt sich von dem Historiker Hobsbawm überzeugen, dass die Barbarei seit Anfang des letzten Jahrhunderts auf den Weg gebracht worden sei (1995), - eventuell wähnt sich mancher Pädagoge hinsichtlich relevanter Merkmale in der gleichen Lage des Geleiteten. Und was verbleibt dann, um für ein gutes und gerechtes Leben im Vertrauen auf die Menschen und ihre Gaben zu quinquillieren? Vielleicht brauchen Lehrkräfte weder den kritischen Humor Nr.2 noch den Humor Nr.1, sondern wir alle heutzutage nur den rabenschwarzen?!

Trotzdem, liebe Kolleginnen, Kollegen und andere, sicher hilft uns und mancher welken Seele der Jean Paul aus dem "Siebenkäs": "Ich bleibe dabei, wenn einmal die zwei Balsampappeln des Lebens, der Witz und die Menschenliebe, abgedorret sind bis an den Wipfel: so ist ihnen noch nachzuhelfen durch einen rechten Guß aus dem Sprengkrug besagter Flaschen [Champagnerwein] - in drei Minuten werden die Storzeln treiben."

Literatur

Aebli, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart.

Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, St. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerberuf. Weinheim und München: Juventa.

Bätz, R. (2001): Metatheoretische Skizze - Ein Versuch zur Argumentationszugänglichkeit der Didaktik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4, S.495-507.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. et. al. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz: Universitäts-Verlag.

Carrier, M./Mittelstraß, J. (1989): Geist, Gehirn, Verhalten. Berlin/New York: de Gruyter.

Darwin, Ch. (1872/1989): The expressions in man and animals. In: Barret, P.H./Freeman, R.D. (Hrsg.): The Works of Darwin, Vol.23, London (Pickering).

Dörner, D. (1999): Bauplan für eine Seele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dörner, D./Selg, H. (1996): Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Dörner, D./Stäudel, Th. (1990): Emotion und Kognition. In: Scherer, K.R. (Hg.): Psychologie der Emotion, Göttingen/Toronto/Zürich (Hogrefe), S.293-344.

Eibl-Eibesfeld, I. (1967): Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München: Piper.

Freud, S. (1927/1982): Der Humor. In: Studienausgabe, Bd.IV, Frankfurt am Main (Fischer), S.277-282.

Gage, N.L./Berliner, D.C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.

Greiner, B. (1992): Die Komödie. Tübingen: Francke.

Hobsbawm, E. (1995): Wieviel Geschichte braucht die Zukunft? München: dtv, S.317- 331.

Haubl, R. (1990): Humor. In: Grubitsch, S./Rexilius, G. (Hg.): Psychologische Grundbegriffe, Reinbek (Rowohlt), S.467-470.

Hörhammer, D. (2001): Humor. In: Bark, K. u.a. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe, Bd.3, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.66-85.

Janich, P. (1995): Falsifikation. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.630-631.

Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. München: Fink.

Kambartel, F. (1980): Begründung. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.272-273.

Kambartel, F. (1985): Leben, gutes. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.552-553.

Kambartel, F. (1996): Wissenschaft. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.4, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.717-719.

Kamper, D./Wulf, Ch. (1986): Lachen - Gelächter - Lächeln. Frankfurt am Main: Syndikat, S.7-14.

Koestler, A. (1966): Der göttliche Funke. Bern: Scherz.

König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koppe, F. (1983): Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lachmann, R. (2000): Lachen befreit. In: BRU. Magazin für den Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen, Heft 32, S.4-9.

Lem, St. (1980): Dialoge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzen, P. (1969): Methodisches Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzen, P. (1987): Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich.

Marx, K. (1844/1988): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Karl Marx/Friedrich Engels: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Bd.1, Berlin (Dietz), S.9-25.

Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mittelstraß, J. (1982): Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt am Main (Suhrkamp), S.11-36.

Mühlfeld, C. (1995): Erziehung in der "Risikogesellschaft" - Der schwierige Umgang mit Komplexität. In: Ders.: Familiäre Lebensformen. Augsburg (Maro), S. 34-48.

Müller, W. (1986): Duden: Die sinn- und sachverwandten Wörter. Mannheim: Duden.

Perrez, M./Huber, G.L./Geißler, K.A. (2001): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, München (Urban & Schwarzenberg), S.357-413, S.394.

Preisendanz, W. (1974): Humor. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.3, hrsg. von J. Ritter, Basel/Stuttgart (Schwabe & Co), S.1232-1234.

Rißland, B. (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (1990): Was sind gute Schulen? In: ders. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.6, Weinheim und München (Juventa), S.243-262.

Salameh, W.A. (1996): Humor Immersion Training. In: Titze, M.: Die heilende Kraft des Lachens. München (Kösel), S.327-353.

Schmid, W. (1999): Heiterkeit. In: Die Zeit Nr.41.

Schmitz, H. (1995): Der unausschöpfliche Gegenstand. Bonn: Bouvier.

Schulze, G. (1995): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Schulze, G. (1999): Kulissen des Glücks. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Schumacher, G./Hammer, D. (2000): Humorsendungen im Fernsehen: Angebot, Nutzung, Anforderungen (ZDF-Medienforschung). In: Media Perspektiven 12, S.562-573.

Schwemmer, O. (1987): Handlung und Struktur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seibert, N./Wittmann, H./Zöpfl, H. (1990): Humor und Freude in der Schule. Donauwörth: Auer.

Sommer, V. (1994): Spiel und Humor. In: Schiefenhövel, W./Vogel, Ch./Vollmer, G./Opolka, U. (Hrsg.): Zwischen Natur und Kultur. Stuttgart (Thieme), S.139-164.

Titze, M./Eschenröder, Ch. (1998): Therapeutischer Humor. Frank-

furt am Main: Fischer.

Treml, A.K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Ulich, K. (2001): Sozialpsychologie der Schule. Weinheim und Basel (Beltz).

Wekwerth, M. (2000): Erinnern ist Leben. Leipzig: Faber & Faber.

Wolters, G. (1995): Operationalismus. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.2, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.1080-1982.

Wyrwa, H. (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik. In: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, Bönen (Kettler), S.15-45.

Anschrift:
PD Dr. R. Bätz
Markusplatz 3
96047 Bamberg