Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät I: Bildungs-und Sozialwissenschaften

Institut für Sonder-und Rehabilitationspädagogik

Sommersemester 2020

MASTERARBEIT

Humor als unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Eine explorative Studie

Vorgelegt von:

Cindy Wesselmann

4. Fachsemester

Master of Education

Sonderpädagogik & Englisch

Betreuende Gutachterin: Viviane Albers, M. Ed.

Zweiter Gutachter: Apl. Prof. Dr. Heinrich Ricking

Oldenburg, den 26.08.2020

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 4

Tabellenverzeichnis 5

1 Einleitung 6

2 Definition und Theorien von Humor 8

2.1 Erscheinungsformen und Entwicklung von Humor 10

2.2 Therapeutischer Humor 12

3 Definition und Entstehung von Unterrichtsstörungen 14

3.1 Arten von Unterrichtsstörungen 16

3.2 Unterrichtliche Dimensionen 17

3.3 Unterrichtliche Strategien 21

4 Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ESE 23

4.1 Begriffsklärung und Prävalenz 23

4.2 Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen 27

4.3 Grundlegende Unterrichtsprinzipien im Förderschwerpunkt ESE 29

5 Definition von Emotionen 32

5.1 Emotionale Kompetenz 33

5.2 Emotionale Kompetenz im Förderschwerpunkt ESE 35

6 Humor im Unterricht 37

6.1 Humor als proaktive Strategie im Förderschwerpunkt ESE 41

6.1.1 Humor in der Beziehungsgestaltung 41

6.1.2 Humorvolle Förderung des Klassenklimas 42

6.1.3 Lerngegenstandbezogener Humor 44

6.1.4 Humor und Psychohygiene 47

6.2 Humor als reaktive Strategie im Förderschwerpunkt ESE 48

6.2.1 Humor in der Deeskalation und Konfliktlösung 48

6.2.2 Humor und paradoxe Intervention 50

6.3 Grenzen und Risiken von Humor 51

7 Zwischenfazit 54

8 Aktueller Forschungsstand 56

9 Forschungsmethodisches Vorgehen 58

9.1 Zielsetzung ... 58
9.2 Studiendesign ... 59
9.3 Sampling ... 60
9.4 Erhebungsmethode ... 61
9.5 Erhebungsinstrument ... 63
9.6 Auswertungsmethode ... 64
9.7 Darstellung der Ergebnisse ... 66
9.7.1 Arten von Unterrichtsstörungen ... 66
9.7.2 Proaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen ... 68
9.7.3 Reaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen ... 71
9.7.4 Definitionen von Humor ... 72
9.7.5 Humor in der Ausbildung ... 73
9.7.6 Auswirkungen von Humor ... 74
9.7.7 Einsatz von Humor ... 75
9.7.8 Grenzen und Risiken von Humor ... 80
10 Interpretation und Diskussion ... 81
11 Implikationen für die Praxis ... 86
11.1 Humorvoller Unterricht im Förderschwerpunkt ESE ... 86
11.2 Humortraining ... 91
12 Methodenkritische Reflexion ... 91
13 Fazit und Ausblick ... 94
Quellenverzeichnis ... 97
Anhang ... 103
I Kategoriensystem ... 103
II Interviewleitfaden ... 107
III Transkriptionsregeln ... 109
IV Transkripte der Interviews ... 109
Eidesstattliche Erklärung ... 110

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des interpersonalen Verhaltens von Lehrkräften (adaptiert von Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 134 nach Wubbels & Brekelmans, 2005, S. 9).....20
Abbildung 2: Dimensionen unterrichtlichen Handelns (Baier, Reiter & Winkler, 2008).....22
Abbildung 3: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015, S. 35).....38
Abbildung 4: Einflussmöglichkeiten des Pädagogischen Humors (Kassner, 2002, S. 120) 40
Abbildung 5: Lerngegenstandsbezogener Humor (Ullmann & Seidler, 2015, S. 8).....45
Abbildung 6: Meme im Unterricht (Prescher & Thees, 2015, S. 156).....46
Abbildung 7: Persönliche Definitionen von Humor (eigene Darstellung).....73
Abbildung 8: Die 10 Einsatzbereiche von unterrichtlichem Humor im Förderschwerpunkt ESE (eigene Darstellung)..... 76
Abbildung 9: Die sechs humorvollen Handlungsfelder im Förderschwerpunkt ESE (eigene Darstellung).....86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklungsstufen des Humors
(eigene Darstellung nach Gaudo et al., 2020, S. 22).....11
Tabelle 2: Arten von Unterrichtsstörungen
(eigene Darstellung nach Lohmann, 2012, S. 13).....16
Tabelle 3: Klassifikation von Verhaltensstörungen
(eigene Darstellung nach Myschker & Stein, 2018, S. 63).....27
Tabelle 4: Übersicht der Interviews
(eigene Darstellung).....61
Tabelle 5: Verschiedene Arten von Unterrichtsstörungen
(eigene Darstellung).....67
Tabelle 6: Proaktive Unterrichtsstrategien auf drei Ebenen
(eigene Darstellung).....69
Tabelle 7: Vierstufige Intervention bei Unterrichtsstörungen
(eigene Darstellung).....71
Tabelle 8: Auswirkungen von Humor
(eigene Darstellung).....74
Tabelle 9: Grenzen und Risiken von Humor
(eigene Darstellung).....80

1 Einleitung

Im Alltag vieler Menschen sind die positiven Wirkungen, die eine humorvolle Atmosphäre haben kann, bekannt. Humor überrascht, Humor bringt einen aus der Fassung und Humor ist unvorhergesehen. Auch unter Lehrkräften wird häufig davon gesprochen, wie wichtig es für den Lernerfolg sei, dass Lernende Spaß und Freude am Lernen haben. Doch wie ist das eigentlich zu erreichen? Durch besonders ansprechendes Unterrichtsmaterial? Durch Lebensweltorientierung der Lerninhalte? Durch möglichst viel Bewegung? Die Ideenvielfalt von pädagogischen Fachkräften ist diesbezüglich kaum überschaubar. Doch über Humor im Unterricht zu sprechen, fällt manchen nicht leicht oder sie sehen Humor nicht als essentiellen Teil ihres Bildungsauftrags und er wird deshalb wenig berücksichtigt (Gaudo, 2020, S. 12). Außerdem ist Unterricht oft von festen Strukturen und Verstärkermethoden geprägt und die didaktische Fülle an neuem Input kommt sowohl für Lehrkräfte als auch für die Schülerschaft noch hinzu. Hier stellt sich also grundlegend die Frage, ob überhaupt noch Raum für die Unvorhersehbarkeit von Humor in der Schule besteht oder ob diese doch eher in die nachmittäglichen Freizeitbeschäftigungen gehört. Besonders im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) ist meistens die Rede von klarer Struktur, vorhersehbarem Verhalten der Lehrkraft und Ordnung im Klassenraum (Stein & Stein, 2014, S. 90). Ein besonders humorvolles Unterrichten könnte sich also mit den Grundsätzen des Unterrichts bei Verhaltensstörungen widersprechen. Da Kinder und Jugendliche jedoch ca. 30% ihrer Tageszeit in der Schule verbringen, ist es unabdinglich, zu hinterfragen, wie der Unterricht gestaltet werden kann, damit nachhaltiges, störungsfreies und angenehmes Lernen ermöglicht werden kann (Hattie, 2015, S. 48). „Es ist sehr wichtig, dass Pädagogen einen (eben begründeten und reflektierten) adäquaten Umgang mit Störungen im Unterricht anstreben“ (Stein & Stein, 2014, S. 27).

Diese Masterarbeit hinterfragt, ob und inwiefern Humor als unterrichtliche Strategie einen angemessenen Umgang mit Störungen im Förderschwerpunkt ESE darstellen kann. Medizinische und psychologische Disziplinen versuchen schon seit einiger Zeit, die mannigfaltigen Ressourcen des Humors zu erforschen. Das Deutsche Institut für Humor®, das im Jahre 2005 von Eva Ullmann gegründet wurde, beschäftigt sich mit ebendieser zentralen Frage, wie Humor konkret als Werkzeug verwendet werden kann, um ihn in Fachbereichen wie der Medizin, Pädagogik und Wirtschaft „greifbarer und berechenbarer zu machen“ (Deutsches Institut für Humor®, o.J.). Auch stellen sie dort

eine Übersicht über aktuelle Studien innerhalb der Humorforschung zusammen und bieten Vorträge, Fortbildungen und Trainingsseminare zum Thema Humor an (ebd.). In der Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE wird dem Humor dagegen als Strategie im Unterricht bisher noch relativ wenig Beachtung geschenkt (Baumann, Bolz & Albers, 2020, S. 141). Die folgenden Ausführungen sollen versuchen, etwas Licht ins Dunkel des humorvollen Unterrichts zu bringen und Ansätze zu liefern, inwiefern Humor den schulischen Alltag bereichern kann. Der Pädagoge Rainer Winkel (2006, S.95f.) stellte in seinem Werk fest: „Nur eines wird in deutschen Schulen wohl immer noch zu wenig und zu selten getan: Einfach gelacht, so ganz unbeschwert, ohne Schadenfreude und Sarkasmus“. Im Rahmen dieser Masterarbeit soll dieser Annahme nachgegangen werden und herausgearbeitet werden, wie Humor erfolgreich im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE eingesetzt werden kann, bzw. welche didaktischen und pädagogischen Vor- und Nachteile er auf verschiedenen Ebenen bietet.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der terminologischen Klärung des Humors. Darauf folgt eine Erläuterung von Unterrichtsdimensionen, -strategien und -störungen. Schließlich wird näher auf das Verständnis des Förderschwerpunktes ESE eingegangen (orientiert am fachwissenschaftlichen Begriff der Verhaltensstörung), welches das schulspezifische Forschungsinteresse dieser Masterarbeit leiten soll. Als Übergang zu der Verbindung von Humor und Unterricht wird im Anschluss daran auf die Definition der emotionalen Kompetenz eingegangen und erläutert, welche Relevanz diese für den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE hat. Von zentraler Bedeutung für die Forschungsfrage ist danach die Darstellung von Humor in Bezug auf verschiedene unterrichtliche Strategien. Aufbauend auf die theoretische Basis folgt schließlich der empirische Teil der Arbeit, in dem zunächst das forschungsmethodische Vorgehen inklusive Erhebung, Durchführung und Auswertung dargestellt wird. Im Kapitel 9.7 werden dann die zentralen Ergebnisse der qualitativen Interviews visualisiert und zusammengefasst und im Anschluss daran diskutiert und interpretiert. Abgerundet wird die Arbeit durch eine Erläuterung von konkreten Ansätzen für die humorvolle Unterrichtspraxis. Um die Ausführungen und empirischen Erkenntnisse für weitere Forschung zu nutzen, ist es außerdem von zentraler Relevanz, den Forschungsprozess danach methodenkritisch zu reflektieren. Die Arbeit soll in ihrer qualitativ-explorativen Natur und angesichts der schmalen Forschungslage in der Pädagogik grundlegende Erkenntnisse für einen Unterricht mit Humor im Förderschwerpunkt ESE bieten. Diese Zielsetzung wird zum Schluss im Fazit bewertet. Hier soll auch erneut rückblickend auf

die Aussage von Rainer Winkel unter Einbezug der empirischen Ergebnisse eingegangen werden.

2 Definition und Theorien von Humor

Um die Frage, wie Humor als unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt ESE eingesetzt werden kann, beantworten zu können, müssen zunächst zentrale Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt werden, beginnend mit dem womöglich am schwierigsten zu definierenden Begriff des Humors. Eine klare Formulierung, die den Humor griffig auf den Punkt bringt, ist kaum möglich, da die verschiedenen Definitionen sehr uneinheitlich sind und je nach wissenschaftlichem Bezugssystem variieren (Ruch, 2016, S. 10). Schließlich wurde Humor sprachwissenschaftlich durchaus häufig untersucht, wohingegen psychologische oder pädagogische Untersuchungen noch relativ am Anfang stehen. Je nach wissenschaftlichem Zugang wird Humor also beispielsweise als eine heitere Stimmung, als eine allgemeine Grundhaltung oder auch als eine persönliche Fähigkeit definiert (Ruch, 2016, S. 13).

In erster Linie ist Humor jedoch immer ein „soziales Phänomen“ (Kuipers, 2015, S. 6), das stets in interpersonale Beziehungen eingebettet ist. Dieser Definition zufolge ist Humor primär ein persönlicher Austausch von Witzen, Heiterkeit und Lachen (Kuipers, 2015, S. 7). In diesem Sinne kann Humor jedoch sowohl intentional als auch unbeabsichtigt sowie erfolgreich als auch erfolglos sein. Wenn ein Witz erzählt wird und niemand in der sozialen Runde lacht, handelt es sich zwar um Humor – jedoch um Humor der erfolglosen Art.

Humor wird zudem sehr häufig als Fähigkeit, bzw. Kompetenz aufgefasst. Eine humorvolle Person hat also „die Fähigkeit, das wahrzunehmen, was lächerlich oder amüsant ist, beziehungsweise dieses in Sprache oder Schrift oder anderen Gestaltungsformen auszudrücken“ (Berger, 2014, S. 28f.). Demnach besitzen manche Menschen diese Fähigkeit mehr oder weniger und können sie ausbauen. Der soziale Aspekt wird auch in folgendem Zitat erneut betont:

> Der Humor kann als eine Fähigkeit bezeichnet werden, die durch ihre unübliche, unerwartete und abwegige Darstellung der Wirklichkeit deren positive oder negative Besonderheit erst deutlich macht und damit die Lebenswirklichkeit für die Teilhaber am Humor kritisch vertieft und erweitert. Der Humor ist auch ein gemeinschaftsbildender Faktor, denn der Einsiedler erzählt sich keine Witze (Lempp, 2016, S. 91).

Im angloamerikanischen Sprachgebrauch fasst der Humor (*humour)* als eine Art Oberbegriff alle komischen, lustigen und lächerlichen Erscheinungen zusammen. Dazu gehört auch die Wahrnehmung, die Interpretation, der Genuss und die Erzeugung von

Inkongruenz in der Kommunikation durch Humor (Ruch, 2016, S. 10f.). Nach diesem Verständnis kann Humor sowohl aggressiv und abwertend als auch wohlwollend und aufwertend sein (ebd.). Inkongruenz bedeutet in diesem Sinne, dass eine Situation von den normativen Erwartungen abweicht und somit ein Kontrast entsteht. Laut des amerikanischen Humorforschers Paul McGhee (1979, S. 47) ist diese Inkongruenz sogar eine notwendige Bedingung für Humor. Das befreiende Gefühl äußert sich dabei in Form von Lachen (Titze & Eschenröder, 2011, S. 45). Humor ist also auch ein Oberbegriff für eine Reaktion, bzw. ein Gefühl. Die Reaktion ist in dem Zusammenhang das Lachen wohingegen Heiterkeit das Gefühl beschreibt. Er kann in vielen verschiedenen Formen und Varianten auftreten. „Es gibt sozial verbindende Formen des Humors, die von allen Beteiligten als positiv erlebt werden, und Formen des Humors, durch die ein Einzelner oder eine Gruppe beschämt und abgewertet werden“ (Titze & Eschenröder, 2011, S. 13). Im philosophischen Kontext ist der Humor eine Art „Gabe des Menschen, der Unzulänglichkeit der Welt und der Menschen, den Schwierigkeiten und Missgeschicken des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen“ (Ruch, 2016, S. 10). Hier wird der Humor klar von der Komik abgegrenzt. Es geht somit nicht lediglich darum, Witze hervorzubringen und Menschen zum Lachen zu bringen. Humor wird in diesem Sinne eher als persönliche Grundhaltung und menschliche Bewältigungsstrategie verstanden. Auch Titze und Eschenröder (2011, S. 15) verstehen Humor als eine „empathische Grundhaltung“. Diese heitere Grundhaltung ist eine individualpsychologische Sichtweise auf das Phänomen des Humors und umfasst vor Allem die positiven Auswirkungen, die er hervorbringt (Veith, 2007, S. 18). Veith (2007, S. 25) beschreibt Humor demnach ebenfalls als eine Grundhaltung, „mit der wir das Unzulängliche des Menschseins sehen, es heiter zur Kenntnis nehmen und es auch als in der Natur des Menschen liegend sehen“. Nicht nur für erwachsene Personen, sondern auch für Kinder wird Humor auch als eine Art Bewältigungsstrategie angesehen, um mit Herausforderungen und Belastungen besser umgehen zu können (Veith, 2007, S. 17).

Es ist jedoch wichtig, erneut anzumerken, dass Humor nicht immer beabsichtigt erfolgt, sondern häufig auch spontan. Dies deckt sich also mit dem philosophischen Verständnis von Humor als Haltung und weniger als Fähigkeit, welches zuvor beschrieben wurde.

> Humor in diesem breiten Sinne ist eher eine Einstellung zum Leben und den Mitmenschen im Allgemeinen. Er ist eine Kombination von Ernst und Heiterkeit. Man kann die wichtigen Dinge im Leben ernst nehmen, aber sie dennoch auch heiter distanziert betrachten (Ruch, 2016, S. 28).

Mit einer humorvollen Grundhaltung können also schwierigen oder negativen Situationen auch gute Aspekte abgewonnen werden. Es entsteht eine charakterliche Art des Gelassen-

Bleibens. Ruch (2016, S. 21) beschreibt auch den „Humor als Charakterstärke“. Diese Sichtweise entstammt der Positiven Psychologie, wonach Humor das positive Erleben in verschiedenen Einrichtungen, wie z.B. auch der Schule, fördert. Humor kann demnach als eine sinnstiftende Tugend gesehen werden, die das eigene Erlebens sowie das Erleben des Gegenübers positiv beeinflusst (Ruch, 2016, S. 22).

Wicki (2000, S.173) definiert den Humor folgendermaßen: „Humor wird sowohl als kognitive Leistung, die mit einer emotionalen Reaktion verbunden ist, wie auch als allgegenwärtiges soziales Phänomen aufgefaßt, das den Menschen in seiner Entwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter begleitet“. Dieses Zitat macht auch die Prozesshaftigkeit des Humors deutlich. Er ist demnach weniger eine Eigenschaft, die ein Mensch schlichtweg besitzt oder nicht besitzt, sondern er ist eine Eigenschaft, die sich im Laufe des Lebens stetig weiterentwickelt. Zudem ist es eine allgemeinere und ganzheitlichere Sichtweise auf das Phänomen des Humors.

Auf der physiologischen Ebene hängt Humor auch mit körperlichen Reaktionen zusammen. „Beim Lachen schütten wir Glückshormone aus“ (Ullmann & Seidler, 2015, S. 8). Auf diesen Bereich des Humors kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden. Es wird sich ausschließlich auf die hier ausgeführten in sozialer Interaktion relevanten Aspekte des Humors beschränkt. Titze und Eschenröder (2011) haben ebenfalls den Begriff des „therapeutischen Humors“ geprägt, der im Kapitel 2.2 aufgrund der Nähe zur Thematik ESE näher erläutert wird.

Im weiteren Verlauf der vorliegenden Masterarbeit wird der Humor also sowohl als eine prozesshafte, empathische Grundhaltung von Menschen als auch als eine Fähigkeit verstanden, mit der Menschen in sozialer Interaktion Heiterkeit herstellen und empfinden, bzw. mit den eigenen Unzulänglichkeiten und Schwächen, und denen des Gegenübers, gelassener umgehen können. Nun soll es um verschiedene Erscheinungsformen des Humors gehen.

2.1 Erscheinungsformen und Entwicklung von Humor

Humor ist nicht gleich Humor. Eine weit verbreitete Form des Humors, die vor Allem Erwachsene verwenden, ist beispielsweise die Ironie. Laut Duden ist Ironie ein „feiner, verdeckter Spott, mit dem jemand etwas dadurch zu treffen sucht, dass er es unter dem augenfälligen Schein der eigenen Billigung lächerlich macht“ (Dudenredaktion, o.J.). Ein Beispiel für eine ironische Reaktion ist folgende Situation: Ein Schüler hat seine Mathematik-Hausaufgaben vergessen und die Lehrkraft antwortet ihm daraufhin: „Deine

Arbeitsmoral ist mal wieder bestens!“. Hier wird das Verhalten des Schülers augenscheinlich gebilligt, während es aber eigentlich verspottet wird. Das Ironie-Verständnis von Kindern entwickelt sich jedoch sprachentwicklungsgemäß eher spät, zwischen dem Alter von fünf und zwölf Jahren (Rapp & Mutschler, 2016, S. 81). In der Grundschule ist diese also noch nicht ganz fortgeschritten und sollte von Lehrkräften demnach vermieden, bzw. mit Vorsicht genossen werden - es kommt aber durchaus immer auf den Einzelfall an. Im Folgenden werden in Tabelle 1 verschiedene Entwicklungsstufen im Kindes- und Jugendalter dargestellt verbunden mit sogenannten „Schlüsselreize[n]“ (Gaudo et al., 2020, S. 21), wie unter anderem auch der Ironie. Diese Reize sind Dinge, Aussagen und Handlungen, die Kinder, bzw. Jugendliche in diesem Alter häufig lustig oder amüsant finden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Wort „häufig“, da es nicht möglich ist Humor auf eine Art zu operationalisieren, dass sie für alle Menschen gilt. Humor ist hochgradig von der individuellen Persönlichkeit abhängig und nur begrenzt in Normvorstellungen kategorisierbar (Gaudo et al., 2020, S. 22).

Tabelle 1: Entwicklungsstufen von Humor (eigene Darstellung nach Gaudo et al., 2020, S. 22)

Alter	**Humorschlüsselreize**
ab 1 ½ Jahre	Etwas Witziges von einem Fehler unterscheiden: z.B. eine Banane als Telefon verwenden
2-5 Jahre	Slapstick und Sprachwitz: z.B. Reime, sinnlose Wörter, Ausrutschen
5-7 Jahre	Sprachliche Mehrdeutigkeiten: z.B. Scherzfragen, Rätsel, Erzählen von Witzen
7-11 Jahre	Bewusster Einsatz von Humor: z.B. von Klassenclowns oder durch Pantomime
ab 11 Jahre	Verständnis für Ironie und Satire nimmt zu, Selbstironie, Kaschierung von Fehlern durch Humor
Jugendliche	Humor, um sich von Eltern abzugrenzen, spontaner Wortwitz, Anekdoten, metaphorische Vergleiche, Zynismus und Sarkasmus sind unbeliebt

Diese Einordnung kann vor allem im unterrichtlichen Handeln der Lehrkraft helfen, inwiefern und welchen Humor sie einsetzt. Darauf wird im Kapitel 6 spezieller

eingegangen. Das Telefonieren mit einer Banane beschränkt sich jedoch sicherlich nicht nur auf 1 ½-jährige Kinder, sondern findet bei Erwachsenen möglicherweise auch noch Anklang wie auch Klassenclowns in der Sekundarstufe II noch vertreten sind. Diese Schlüsselreize können also im Unterricht lediglich als Orientierung dienen. Dies betrifft den Einsatz von Humor im Allgemeinen. Doch wie kann er auch in therapeutischen Kontexten genutzt werden? Dieser Frage geht das folgende Kapitel nach.

2.2 Therapeutischer Humor

Unterricht im Förderschwerpunkt ESE sollte geprägt sein von einem therapeutischen Milieu, in dem sich die Kinder und Jugendlichen wohlfühlen und ein gewisses Vertrauen entwickeln können. Auch gibt es eine große Schnittstelle zwischen kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE und die Lehrkräfte benötigen einen „Zusatzbedarf an therapeutischen Kompetenzen“ (Stein & Stein, 2014, S. 94). Auf die unterrichtlichen Grundprinzipien im Förderschwerpunkt ESE wird in Kapitel 4.3 noch näher eingegangen. Aufgrund der Nähe zu therapeutischen Settings und Kontexten, bietet es sich hier jedoch zunächst an, den „therapeutischen Humor“ (Titze & Eschenröder, 2011) zu erläutern. Die Autoren beschreiben die aufbauende und wertschätzende Wirkung dieses therapeutischen Humors demnach folgendermaßen: „Im Lachen baut sich ein Selbstwertgefühl auf, das einen jungen Menschen gegen nachteiligen Folgen juveniler Entwicklungskrisen immunisieren kann“ (Titze & Eschenröder, 2011, S. 36). Es kann also für die Entwicklung des Kindes sehr wertvoll sein, den kindlichen Sinn für Humor auf eine spielerische, nicht zerstörerische Art und Weise zu fördern (ebd.). Hier wird deutlich darauf verwiesen, ausschließlich die positiven Formen von Humor zu nutzen und nicht die negativen, wie z.B. Verspottung oder Hohn (Titze & Eschenröder, 2011, S. 41).

Humor kann somit bewusst therapeutisch eingesetzt werden. Grundvoraussetzung für Humor in der Therapie ist, dass die therapeutische Fachkraft auch selbst humorvoll sein muss, die „individuelle Entwicklung des Realitätsbezugs des jeweiligen Patienten“ (Lempp, 2016, S. 95) beachten muss und diesbezüglich dann auch das Kind oder den Jugendlichen zu einem eigenen, reflektierten Humor erziehen kann. Eine weitere Bedingung für den Einsatz von therapeutischem Humor ist eine Beziehungsgrundlage, die für beide Parteien Sicherheit und Vertrauen ausstrahlt (Lempp, 2016, S. 98). Wenn diese gegeben ist, kann Humor beispielsweise im Schulalter das „Selbstgefühl des Kindes“ (Lempp, 2016, S. 96) spielerisch stärken, vorausgesetzt die therapeutische

Fachkraft achtet darauf, den Humor empathisch, zurückhaltend und niemals auf Kosten des Kindes einzusetzen. Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, sollte der Humor an der individuellen Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen orientiert sein. Dieser Entwicklungsstand hängt jedoch nicht nur vom Alter und der kognitiven Entwicklung ab, sondern auch von der Erziehung in der Familie und etwaigen psychischen Störungen (ebd.).

Ein konkretes Beispiel für den Einsatz von Humor im therapeutischen Umfeld ist das Psychodrama, welches szenische, theaterbezogene Darstellungen mit Psychotherapie verbindet. Bei Jugendlichen kann mithilfe des Psychodramas aber auch rein gesprächsorientiert gearbeitet werden (Lempp, 2016, S. 97). Die verwendeten Witze dürfen jedoch nicht intellektuell oder emotional überfordern, da sie sonst kränkend auf den Selbstwert der Jugendlichen wirken können. Hier wird erneut auf die sozial verbindende Wirkung des Humors verwiesen.

> Der gemeinsam mit dem Therapeuten erlebte Humor auf gleicher Augenhöhe kann gerade in dieser Phase eine Möglichkeit bieten, bei Jugendlichen, die bis dahin von den Erwachsenen nur Vorwürfe und Abwertung erfahren haben, den zerstörten oder noch nie erworbenen Selbstwert (wieder)herzustellen (ebd.).

Dies spielt besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen eine Rolle, worauf in einem späteren Teil dieser Arbeit noch deutlicher eingegangen wird.

Abschließend kann gesagt werden, dass eine humorvolle „Form der Psychotherapie [...] die Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen im Verhältnis zum Therapeuten [erhöht], sie stabilisiert ihn in seiner Psyche und hat damit einen nachhaltig positiven erzieherischen Effekt“ (Lempp, 2016, S. 99). Die Therapie (und damit zusammenhängend hier auch der Unterricht im Förderschwerpunkt ESE) profitiert also vom Humor, da die Kinder und Jugendliche beispielsweise aus Gedankenspiralen ausbrechen können oder auch völlig neue emotionsbezogene Problemlösestrategien für belastende Situationen finden können, indem sie lernen, die Situation aus einer gelassenen, humorvollen Perspektive betrachten zu können (Buchkremer & Buchkremer, 2016, S. 149ff.).

Angesichts des schulischen Kontextes der Fragestellung soll es nun stärker um unterrichtliche Kontexte gehen. Bevor darauf eingegangen werden kann, wie Humor im Umgang mit Unterrichtsstörungen eingesetzt werden kann, müssen diese Störungen zunächst näher definiert und erläutert werden.

3 Definition und Entstehung von Unterrichtsstörungen

Einen Unterricht ohne Unterrichtsstörungen gibt es kaum. Sie sind ein großer Teil des schulischen Alltags. Um mit diesen Störungen umzugehen, ist es aber notwendig sie zu definieren und ihren Entstehungszusammenhang zu hinterfragen. „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2006, S. 29). Hierbei ist es wichtig, deutlich zu machen, dass der Unterricht selbst gestört ist während ein rein auffälliges Verhalten nicht unbedingt auch als eine Unterrichtsstörung angesehen werden muss (Winkel, 2006, S. 31). Die Perspektive, aus der die Unterrichtsstörung betrachtet wird, spielt hierbei ebenfalls eine große Rolle. Aus Lernenden-Sicht ist der Unterricht möglicherweise gar nicht gestört, während die Lehrkraft sich nicht mehr in der Lage sieht, die Klassensituation in den Griff zu bekommen. Unterrichtsbrüche müssen auch nicht ausschließlich von Seiten der Schülerschaft erfolgen. Vielleicht stört auch die Lehrkraft selbst durch ihr Verhalten den Unterricht, indem sie die Lerninhalte nicht angemessen reduziert, unpünktlich kommt oder auch auf Fragen der Lernenden nicht eingeht (Winkel, 2006, S. 33). Sich die Frage „Wen stört was?“ zu stellen, ist also grundlegende Voraussetzung dafür, ein Gespür für die verschiedenen Ebenen und Perspektiven einer Situation zu entwickeln. Diese systemische Sichtweise auf das Phänomen der Unterrichtstörungen versucht das Bedingungsgefüge hinter Verhaltensweisen zu ergründen: „Jede Störung will uns etwas sagen“ (Winkel, 2006, S. 152). Eine Unterrichtsstörung ist infolgedessen also nicht per se störend, sondern etwas, das „subjektiv als störend erlebt“ (Benikowski, 1995, S. 5) wird und somit auch immer ein „interaktionales Problem“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 18). Laut Lohmann (2010, S. 14) sind Unterrichtsstörungen ebenfalls „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“. Der Fokus liegt hier also ebenfalls auf der Prozesshaftigkeit von Störungen und nicht auf dem Individuum selbst, das schlichtweg stört.

Um zu verstehen, warum Kinder im Unterrichtsalltag mit störendem Verhalten reagieren, kann es auch hilfreich sein, den persönlichen, motivationalen Hintergrund dieses Verhaltens näher zu erörtern. Unterrichtsstörungen können also als indirekte Signale der Lernenden verstanden werden. Möglicherweise ist der Unterricht für sie gerade zu

langweilig, ihre Gedanken kreisen momentan um Probleme im persönlichen Umfeld, die Normen, die die Lehrkraft durchsetzen will, werden kritisch gesehen, sie würden gerade lieber auf eine andere Art und Weise etwas lernen oder sie sehen den Sinn des Unterrichts schlicht nicht (Winkel, 2006, S. 32f.). Die Reaktionen, die aus diesen Empfindungen entstehen, können den Unterricht aber erheblich beeinträchtigen. Besonders im Förderschwerpunkt ESE haben Kinder und Jugendliche häufig sehr problematische Erfahrungen oder Biografien, die sie und ihr Verhalten prägen (siehe Kapitel 4). Rudolf Dreikurs entwickelte die vier Ziele unerwünschten Verhaltens (Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007, S. 21ff.). Dieser Einordnung geht die Annahme voraus, dass Verhalten immer zielgerichtet stattfindet (Dreikurs et al., 2007, S. 18). Diese Ziele können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Aufmerksamkeit – Das Kind möchte auf sich aufmerksam machen (z.B. durch ständige Fragen oder lautes Hereinrufen)
- Macht – Das Kind möchte Überlegenheit demonstrieren (z.B. durch Ungehorsam oder häufige Widersprüche)
- Rache – Das Kind möchte Vergeltung üben (z.B. durch destruktives Verhalten oder permanentem Lügen)
- Unfähigkeit – Das Kind möchte zeigen, dass es etwas nicht kann (z.B. durch Arbeitsverweigerung oder ein Sich-Zurückziehen)

Die persönlichen Ziele zu hinterfragen und „Störungen als Hinweise [zu] verstehen“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 107), kann der Lehrkraft im Umgang mit Unterrichtsstörungen helfen. Wie bereits erläutert, ist dies jedoch nicht immer zielführend. Auch die Lehrkraft selbst spielt im Bedingungsgefüge eine elementare Rolle. Vielleicht nimmt sie Reaktionen der Lernenden sehr persönlich oder lässt aggressive Gefühle ihr unterrichtliches Handeln lenken. „Was die eine Lehrperson [zum Beispiel] als humoristische Einlage interpretiert, gilt für eine andere Lehrperson bereits als schwerwiegende Störung“ (ebd.). Auch ist es möglich, dass das Verhalten von Lernenden nicht immer bewusst oder zielorientiert erfolgt. Hier ist also eine gewisse Reflexion bedeutsam, ob ein Kind stört oder ob sein Verhalten die Lehrkraft stört. Die zentrale Frage sollte demnach also immer sein: „Welches Verhalten stört die Didaktik?“ (Baier, Reiter & Winkler, 2008). „Es erscheint uns daher bedeutsam, einen verstärkten Blick auf die personale Ebene unterrichtlicher Reflexion und damit auf ein Verstehen biografischer und emotional-sozialer Zusammenhänge bei allen am Unterrichtsprozess Beteiligten zu richten“ (Baier et al., 2008).

Es wurde bereits ein möglicher motivationaler Hintergrund von Unterrichtsstörungen knapp angerissen. Nun stellt sich jedoch die Frage, wie sich diese Störungen genau zeigen können. Im folgenden Kapitel sollen diese verschiedenen Arten von Unterrichtsstörungen, also Verhaltensweisen, die den Unterricht beeinträchtigen, näher erläutert werden.

3.1 Arten von Unterrichtsstörungen

„Lehrpersonen können nur sinnvoll auf Störungen reagieren, wenn sie überhaupt merken, was im Unterricht abläuft“ (Wettstein & Scherzinger, 2019). Daher ist es unbedingt notwendig, verschiedene Arten von Störungen wahrzunehmen, die jeweils verschiedene Reaktionen erfordern. In diesem Kapitel wird versucht, die verschiedenen Formen knapp darzustellen und zu hinterfragen. Aufgrund des hohen Maßes an Interaktion besitzt Erziehung inner- und außerhalb von Schule zunächst immer einen gewissen „Wagnischarakter“ (Baier et al., 2008). Das bedeutet, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass die Lehrkraft in ihren pädagogischen Bemühungen scheitert, sei es durch eigenes Verschulden, ungewollte Konsequenzen ihres Handelns oder nicht antizipiertes Lernenden-Verhalten, wodurch es zu Störungen kommen kann. Diese Unterrichtsstörungen zeigen sich auf verschiedene Art und Weise. Eine mögliche Klassifikation verschiedener Formen von Unterrichtsstörungen von Seiten der Lernenden fasst die folgende Tabelle 2 nach Lohmann (2010, S. 14) inklusive verschiedener Beispiele zusammen. Er unterscheidet Störungen in vier Bereiche: Verbales Störverhalten, Arbeitsverweigerung, motorische Unruhe und aggressive Verhaltensweisen.

Tabelle 2: Arten von Unterrichtsstörungen (eigene Darstellung nach Lohmann, 2010, S. 14)

Unterrichtsstörungen	**Beispiele**
Verbales Störverhalten	Zwischenrufen, Nebengespräche, Unterbrechen der Lehrkraft
Arbeitsverweigerung	mangelndes Lerninteresse, Unaufmerksamkeit, Ablehnung jeglicher Formen der Mitarbeit
Motorische Unruhe	Herumlaufen im Klassenraum, Klappern mit dem Stift, Klatschen
Aggressives Verhalten	Angriffe, Wutausbrüche, Sachbeschädigungen

Diese Aufzählung umfasst sowohl externalisierende als auch internalisierende Verhaltensweisen, jedoch nicht die Gesamtheit aller möglichen Unterrichtsstörungen (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 21). Es wurde bereits betont, dass Störungen nicht ausschließlich von den Lernenden hervorgerufen werden. Sarkasmus von Lehrkräften ist beispielsweise auch eine Form von Störungen des Unterrichtsgeschehens (Lohmann, 2010, S. 14). Auch Unpünktlichkeit, mangelnde Vorbereitung eines aktivierenden Unterrichts oder fehlende Übersicht über die Strukturen und Regeln in der Klasse sind Unterrichtsstörungen, die die Lehrkraft verursacht (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 25; Lohmann, 2010, S. 14). Die Wahrnehmung, bzw. Diagnostik von Unterrichtsstörungen ist zudem immer „selektiv" (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 104). Der Auslöser einer Störung wird nicht immer angemessen erkannt oder fälschlicherweise jemandem zugeschrieben. Um auf Unterrichtsstörungen zu reagieren, ist es jedoch unbedingt notwendig, verschiedene Perspektiven des Geschehens zu betrachten und das Bedingungsgefüge für sich entwickelnde Störungen im Auge zu behalten.
In welchen Dimensionen und mithilfe welcher unterrichtlicher Strategien auf diese verschiedenen Arten von Unterrichtsstörungen reagiert werden kann, soll in den folgenden zwei Kapiteln erörtert werden.

3.2 Unterrichtliche Dimensionen

„Je nachdem, in welchem Umfang und in welcher Intensität Unterrichtsstörungen auftreten, kann dies fatale Folgen für die Lehrergesundheit als auch für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben" (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 17). Verschiedene Dimensionen von Unterricht zu definieren hilft auch dabei, das unterrichtliche Handeln in Bezug auf Störungen zu operationalisieren und greifbarer zu machen.
Laut Lohmann (2010, S. 25) lässt sich ein erfolgreicher Unterricht vor allem auch an einem positiven und entspannten Klima messen, das frei von Aggressionen ist. Wie kann ein solches Klassenklima erreicht werden? Hier sei zunächst auf Dimensionen, bzw. Ebenen verwiesen, in denen unterrichtliches Handeln stattfinden kann. Darauf folgt ein Kapitel, welches verschiedene Strategien erläutert, die auf unterschiedliche Art und Weise in diese Dimensionen integriert werden können.
Im unterrichtlichen Handeln spricht Lohmann (2010, S. 30) von den drei verschiedenen Ebenen Beziehung, Management und Unterricht. Je nach Ebene kann die Lehrkraft die Unterrichtssituation unterschiedlich beeinflussen. Auf der Beziehungs-Ebene wird die

Lehrkraft als „Sozialpädagoge“ (ebd.) gesehen, indem sie die Beziehungen innerhalb der Klasse aufbaut und mit den Lernenden auf einem persönlichen Level kommuniziert. Strategien auf dieser Ebene sind beispielsweise das Fördern des Klassenklimas, als Lehrkraft ein Vorbild für die Klasse sein und eine offene, ehrliche und wertschätzende Kommunikation an den Tag legen. Eine erfolgreiche Strategie ist demnach ebenfalls als Lehrkraft „humorvoll, freundlich und ausgeglichen [zu] sein“ (Lohmann, 2010, S. 34). „Gute Beziehungen beugen Störungen im Unterricht effektiv vor“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 129). Einerseits kann die Lehrkraft die Beziehung zwischen ihr selbst und den Lernenden aufbauen und entwickeln:

> Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, welche von einem freundlichen Umgangston, wechselseitigem Respekt, Herzlichkeit und Wärme, Nähe, Sicherheit und Vertrauen geprägt ist, eine Beziehung die authentisch ist und in der auch mal gelacht werden kann, wirkt sich förderlich auf die Motivation, die Leistung und die soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung steht dabei nicht in Widerspruch zu Autorität, sondern ermöglicht diese erst (ebd.).

Aber auch die Beziehungen zwischen den Lernenden innerhalb der Klasse können von der Lehrkraft maßgeblich beeinflusst werden. Hier muss sie einen Blick für die verschieden Rollen der jeweiligen Lernenden in der Klasse haben, um ausgeschlossene Personen besser zu integrieren oder auch Schwächere zu unterstützen (ebd.).

Auf der Management-Ebene ist die Lehrkraft als „Dompteur“ (Lohmann, 2010, S. 34) zusätzlich dafür verantwortlich, das Verhalten der Schülerschaft so zu organisieren und zu steuern, dass beispielsweise auf Störungen angemessen reagiert, erwünschtes Verhalten positiv verstärkt und die Arbeit der Lernenden kontrolliert wird (ebd.). Dies hat auch wiederum eine Wirkung auf die Gestaltung von sozialen Beziehungen und einem reibungslosen Unterricht. Im Zuge dessen ist besonders das Schlagwort „Klassenführung“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 130) zu nennen.

Schließlich hat die Lehrkraft auf der Unterrichts-Ebene als „Fachmann“ (Lohmann, 2010, S. 34) die Aufgabe, die sachlichen und fachlichen Aspekte des Unterrichts auf eine geeignete didaktisch-methodische Art und Weise zu organisieren. Hierzu gehören z.B. eine ausreichende Qualifikation im jeweiligen Unterrichtsfach, eine motivierende und interessante Art zu unterrichten und eine klare und transparente Leistungsanforderung, bzw. Aufgabenstellung (ebd.).

Die jeweilige Ausprägung dieser drei verschiedenen Dimensionen ist je nach individueller Lehrpersönlichkeit unterschiedlich. Die Typen „Sozialpädagoge“ und „Fachmann“ sind bei Lernenden angeblich beliebter und erfolgreicher darin, Unterrichtsstörungen vorzubeugen und zur Mitarbeit zu motivieren (ebd.). Es steht laut

Lohmann (2010, S. 35) jedoch fest, dass alle drei Dimensionen berücksichtigt werden müssen, um Unterrichtsstörungen einerseits vorzubeugen und andererseits angemessen auf sie zu reagieren. Im nachfolgenden Kapitel wird auf Möglichkeiten des Vorbeugens und Reagierens noch näher eingegangen.

Welche Dimensionen noch berücksichtigt werden sollten, hat Hilbert Meyer (2018) herausgearbeitet. Er hat zehn Merkmale guten Unterrichts zusammengestellt, die in folgender Liste aufgeführt werden und in Bezug auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft von Bedeutung sind:

1. „Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung“ (Meyer, 2018, S. 17f.)

Diese 10 Punkte können gut den drei Bereichen Beziehung, Management und Unterricht gegenübergestellt werden. Das lernförderliche Klima kann beispielsweise der Beziehungsebene zugeordnet werden, da es hier primär darum geht, einen respektvollen positiven Umgang miteinander zu pflegen (Meyer, 2018, S. 47). Die Management-Ebene umfasst z.B. die vorbereitete Umgebung, in der Lernphasen ihren festen Platz haben (Meyer, 2018, S. 121). Zum Dritten beinhaltet die Unterrichts-Ebene beispielsweise durch Veranschaulichung und Wiederholung von Lerninhalten als auch durch das individuelle Fördern durch differenziertes und individuelles Lernmaterial die inhaltliche Klarheit (Meyer, 2018, S. 59, 97). Wenn alle Merkmale von der Lehrkraft berücksichtigt werden, können Unterrichtsstörungen minimiert werden und der Unterricht kann erfolgreich ablaufen (Meyer, 2018, S. 51, 121).

Der Stil, nach dem die Lehrkraft handelt und den Unterricht führt, kann jedoch auch stark variieren und hat ebenfalls große Auswirkungen auf Unterrichtsabläufe und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. „Erfahrene Lehrpersonen passen ihren Führungsstil adaptiv der jeweiligen Situation an“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 135). In folgendem Modell (Abbildung 1) sind verschiedene Dimensionen des Verhaltens der Lehrkraft dargestellt

und in acht Typen eingeteilt. Die Übergänge zwischen den Typen verlaufen graduell je nach Grad der Lenkung und Einflussnahme, bzw. der Nähe und Freundlichkeit. Ein typisches Lehrverhalten, welches einer Studie zufolge von Lernenden am meisten bevorzugt wird, ist beispielsweise die helfende Art, die freundlich, interessiert, humorvoll und hilfsbereit den Lernenden entgegenkommt und ihnen Vertrauen und Zuversicht gibt (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993, S. 16). Eine Lehrkraft mit diesem Verhaltenstypus lenkt und beeinflusst den Unterricht durchaus, um eine effektive Lernbegleitung darzustellen. Sie begegnet den Lernenden jedoch dabei vor Allem stets mit Freundlichkeit und Nähe (Wubbels et al., 1993, S. 132).

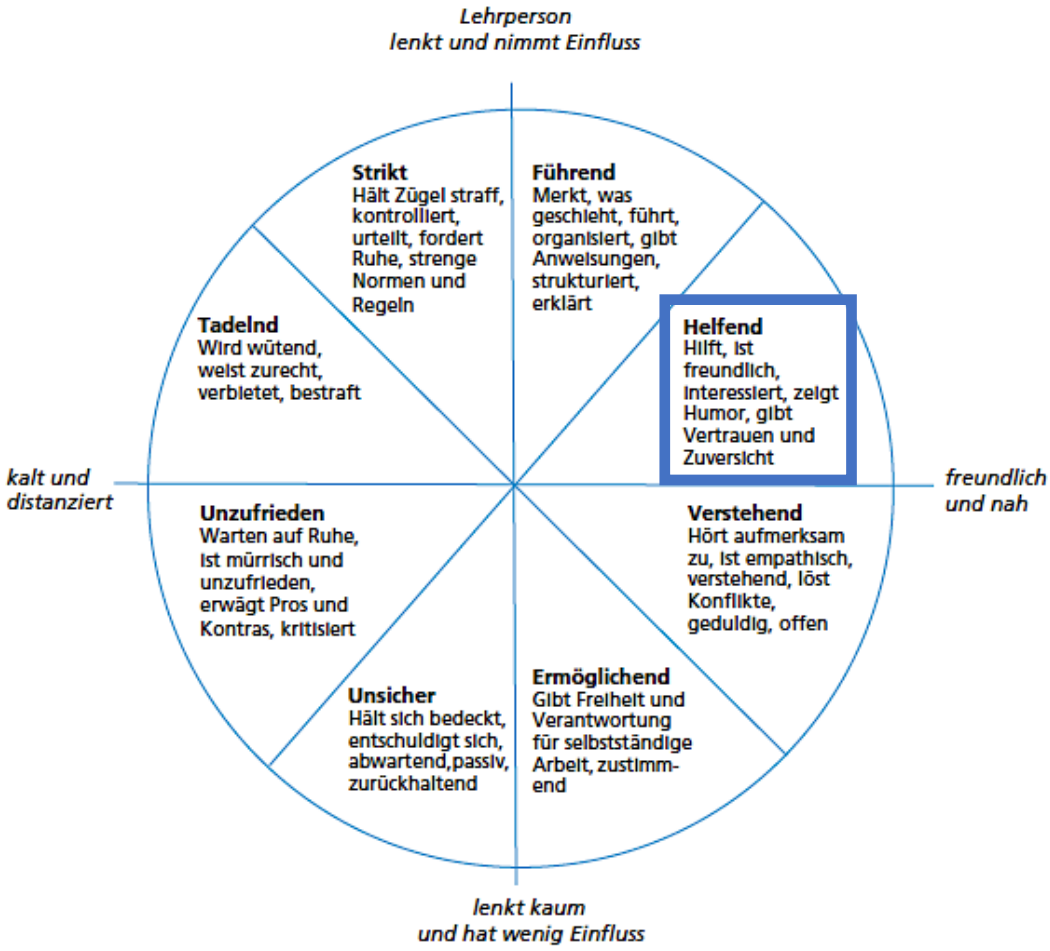

Abbildung 1: Modell des interpersonalen Verhaltens von Lehrkräften (adaptiert von Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 134 nach Wubbels & Brekelmans, 2005, S. 9)

Die Lehrperson hat also mit ihrer Unterrichtsgestaltung, ihrer Konfliktlösung innerhalb der Klasse oder der Stärkung des Klassenklimas einen maßgeblichen Einfluss auf die Lerneffekte der Kinder und Jugendlichen. Im Folgenden soll es nun im Hinblick auf die

Forschungsfrage dieser Masterarbeit primär um Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen gehen.

3.3 Unterrichtliche Strategien

Da Unterrichtsstörungen den schulischen Alltag und auch die psychische Gesundheit aller am Unterricht Beteiligten teilweise erheblich beeinträchtigen, ist es für Lehrkräfte notwendig, Strategien und Ansätze zu nutzen, um diese vorzubeugen, bzw. auf sie angemessen zu reagieren. Lohmann (2010, S. 31) zufolge gibt es auf der einen Seite proaktive und auf der anderen Seite reaktive Strategien, um mit störendem Lernendenverhalten im Unterricht, bzw. Unterrichtsstörungen im Allgemeinen, umzugehen. Zu den proaktiven Strategien gehören die präventiven und unterstützenden Bemühungen der Lehrkraft, um Störungen zu vermeiden oder gering zu halten. Reaktive Strategien dagegen sind Bemühungen, die bereits bestehenden Störungen zu beenden oder Probleme, bzw. Konflikte zu lösen.

Die Dimension, der eine besonders große Bedeutung zugeschrieben wird, ist die Prävention und Antizipation von Störungen. Demnach ist es beispielsweise wichtig „für reibungslosen und schwungvollen Unterricht [zu] sorgen“ (Lohmann, 2010, S. 33), den Lernenden Abwechslung und anregende Unterrichtsinhalte zu bieten und die gesamte Klasse im Blick zu behalten und alles, was im Raum geschieht, wahrzunehmen. So kann ein großer Teil der Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden (ebd.). Auch ist es möglich, bestimmte „emotional-soziale Minenfelder“ (Baier et al., 2008) vorauszusehen, wie z.B. die lernhemmenden Eigenschaften bestimmter unterrichtlicher Themengebiete oder auch Unterrichtssituationen mit Konfliktpotential. Gerade im Förderschwerpunkt ESE sollten die emotionalen und sozialen Aspekte des Unterrichts in jedem Fall mitgedacht werden.

Intervention, also das Eingreifen bei Unterrichtsstörungen, versucht gescheiterte Prozesse wiederherzustellen. Hier gilt es beispielweise zu „sozial-integrativen Maßnahmen“ (Lohmann, 2010, S. 36) zu greifen, um störende Lernende in das Klassengeschehen zu integrieren, gemeinsam Kompromisslösungen zu finden und auch das eigene Verhalten stetig zu hinterfragen. Grundlegend für ein professionelles Handeln bei interventiven Maßnahmen ist immer eine gelassene Grundhaltung.

> Starke negative Emotionen [...] durchkreuzen nämlich professionelles erzieherisches Handeln. Sie verhindern ein Handeln auf der Wissensbasis komplexer subjektiver Theorien und verleiten zu einem impulsiven, aggressionsmotivierten Handeln, z.B. zu strafenden und eskalierenden Maßnahmen. Deshalb ist der Erwerb von Techniken zur Bekämpfung negativer Emotionen eine wichtige Grundlage für professionelles Handeln (Lohmann, 2010, S. 36f.).

Vor allem „systemische Techniken“ (Lohmann, 2010, S.152) sind eine gute Möglichkeit, um das subjektive Störungsempfinden zu beeinflussen. So können Unterrichtsstörungen umgedeutet werden, sodass beispielsweise ein nerviges, ständiges Hereinrufen als reges Interesse am Unterrichtsinhalt uminterpretiert wird. Auch ist es möglich, dem störenden Verhalten einen anderen Raum zu geben, in dem es weniger stört (Lohmann, 2010, S. 153). Gerade im Förderschwerpunkt ESE hängen die Verhaltensweisen von verschiedenen Faktoren ab, was einen flexiblen Umgang mit diesen im Unterricht voraussetzt. Welche grundlegenden Unterrichtsprinzipien hier gelten sollten, wird in Kapitel 4.3 erläutert.

Im Folgenden sind die verschiedenen Ebenen und Dimensionen in einer Matrix (siehe Abbildung 2) nach Baier et al. (2008) dargestellt. Diese soll die Komplexität des Bedingungsgefüges, die Vielzahl an Möglichkeiten unterrichtlichen Handelns und die Mehrperspektivität von Unterrichtsstörungen verdeutlichen sowie Fachkräften eine Reflexion und „ein tiefer gehendes Verstehen der pädagogischen Situation“ (Baier et al., 2008) ermöglichen.

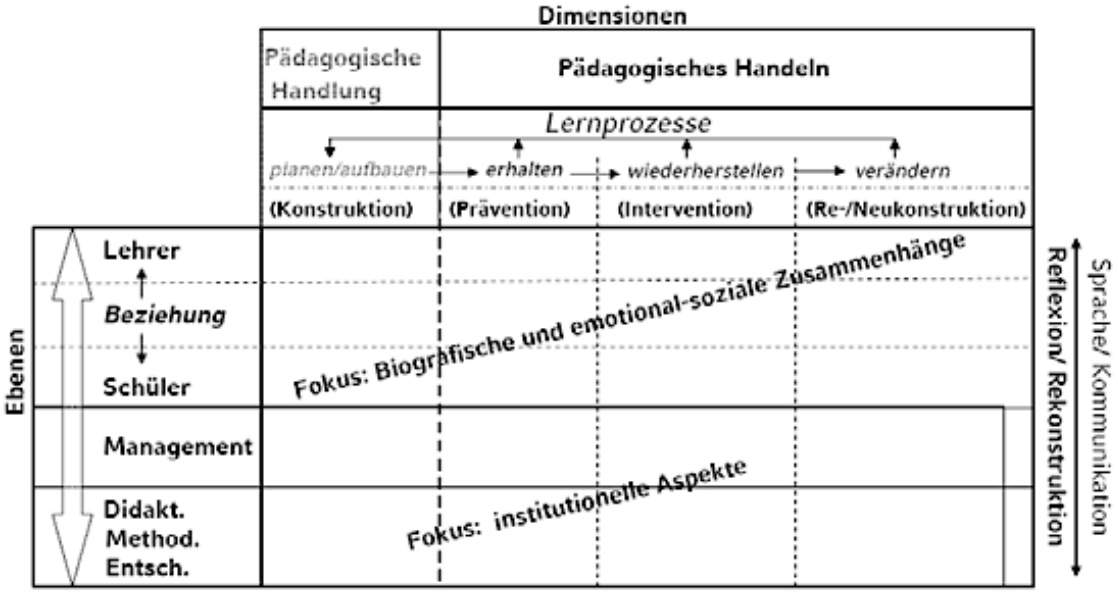

Abbildung 2: Dimensionen unterrichtlichen Handelns (Baier et al., 2008)

So können beispielsweise biografische und lebensweltbezogene Probleme der Schülerschaft in den Klassenraum getragen werden oder die Lehrkraft empfindet eine Ablehnung gegenüber bestimmten Lernenden. Diese Prozesse müssen reflektiert werden, um angemessen auf Unterrichtsstörungen zu reagieren. Der Bereich der Re-, bzw. Neukonstruktion beinhaltet den Hintergedanken, dass Lernprozesse nicht lediglich wiederhergestellt werden sollen, sondern teilweise auch verändert werden müssen (Baier

et al., 2008). Auf allen Ebenen ist es durchaus möglich, humorvoll zu agieren und, sei es bewusst oder unbewusst, seinen persönlichen Humor oder den der Lernenden zu kennen und durch die aktive Modellierung der Sprache, bzw. Kommunikation einzusetzen. Auf diese Aspekte wird in einem späteren Teil der Arbeit detaillierter eingegangen. Um im Rahmen dieser Arbeit bei dem Thema Humor im Unterricht die Besonderheiten und Schwierigkeiten der Zielgruppe von Kindern mit Förderbedarf ESE immer mitzudenken, sollen diese zunächst näher definiert werden.

4 Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ESE

Nun soll also geklärt werden, welche besondere Schülerschaft die vorliegende Arbeit anspricht, bzw. wie sie definiert wird. Beginnend mit einer Abgrenzung des Begriffs der Verhaltensstörung von dem Begriff des Förderbedarfs ESE sollen im Anschluss verschiedene Erscheinungsformen klassifiziert werden. Danach werden zentrale Prinzipien dargestellt, die den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE prägen.

4.1 Begriffsklärung und Prävalenz

Der Förderschwerpunkt ESE ist bildungspolitisch geprägt, geht im fachwissenschaftlichen Kontext jedoch zurück auf die Begrifflichkeit der Verhaltensstörung. Um das Paradigma umfassender zu beschreiben und verstehen, bietet es sich also an, zunächst den Begriff der Verhaltensstörung näher zu definieren. Nach Bach können Verhaltensstörungen folgendermaßen als

> die Art des Umgangs eines Menschen mit anderen, mit sich selbst und mit Sachen verstanden werden, die von der erwarteten Handlungsweise negativ abweicht, indem sie als sinnvolle Zustände oder Handlungsabläufe, Zusammenleben oder individuale Entwicklung gefährdend, beeinträchtigend oder verhindernd angesehen wird (zit. n. Stein & Stein, 2014, S. 29).

Das bedeutet unter anderem auch, dass die Erwartungshaltung, bzw. die Beurteilung des sozialen Umfeldes eine zentrale Rolle in der Zuschreibung einer Verhaltensstörung spielt. Der dazugehörige international anerkannte Begriff ist der der „behavior disorder“ (Myschker & Stein, 2018, S. 53), der ebenfalls wörtlich als Verhaltensstörung übersetzt werden kann. Hier ist von zentraler Relevanz, dass das schwierige Verhalten einer Person länger andauern muss und von der Norm abweichen muss. Außerdem zieht eine Verhaltensstörung nach sich, dass das persönliche Leben beeinträchtigt ist und pädagogische Hilfeleistung benötigt wird (ebd.).

> Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne

> besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann (Myschker & Stein, 2018, S. 56).

Im Hinblick auf Unterricht ist also von besonderer Bedeutung, dass die Entwicklung, das Lernen und das Arbeiten dieser Kinder und Jugendliche auf verschiedene Weise beeinträchtigt sein kann und sie besondere Unterstützung benötigen. Es wird auch deutlich, dass eine Verhaltensstörung von vielen Faktoren, wie auch der Erwartung des Umfeldes, abhängig ist. Lehrkräfte, die eine Verhaltensauffälligkeit etikettieren, sind Teil des Systems, in dem das Verhalten auffällig ist und können daher nicht vollkommen objektiv urteilen (Bornebusch, Engmann & Schleske, 2017, S. 11). Der Begriff ist also immer eine Zuschreibung, bzw. Bewertung, die von der Sichtweise der Beobachtenden abhängig ist (ebd.). Diese Arbeit verfolgt daher auch eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise auf Verhaltensstörungen. Das bedeutet, dass Verhalten immer kontextabhängig und in Beziehung zu anderen Personen steht (Werning, Balgo, Palmowski & Sassenroth, 2012, S. 164). Der systemische Ansatz vermeidet außerdem, einfache Kausalzusammenhänge herzustellen. Das Kind sollte von der Lehrkraft demnach immer als ein „Teil seiner Umwelt“ (Bornebusch et al., 2017, S. 16) wahrgenommen werden, um etwas an dem Bedingungsgefüge zu ändern. So kann sich die Lehrkraft selbst auch als handlungsfähig sehen. Einflussnehmende Systeme sind bei Kindern und Jugendlichen außerdem beispielsweise der Wohnort, ein Sportverein, das familiäre Umfeld oder auch der Freundeskreis (ebd.).

Es ist ebenfalls von zentraler Relevanz, den Aspekt der „Subjektlogik“ (Bornebusch et al., 2017, S. 16) kurz zu erläutern. Das Verhalten ist demnach für die jeweilige Person in dieser Situation angemessen und hat eine subjektive Funktion oder einen persönlichen Sinn. Somit kann ein auffälliges Verhalten beispielsweise das subjektive Ziel haben, ein bestehendes Machtverhältnis aus dem Gleichgewicht zu bringen oder auch durch das unangemessene Verhalten von einer bestehenden Problemlage abzulenken. Hier darf erneut auf die vier Ziele unerwünschten Verhaltens nach Dreikurs verwiesen werden, die in Kapitel 3 aufgeführt werden. Auch setzen sich vor Allem Jugendliche teilweise mit der „subjektiven Sinnhaftigkeit ihres maladaptiven Verhaltens“ (Baier et al., 2008) auseinander und ihnen ist durchaus bewusst, dass ihre Verhaltensweisen stören. Dennoch steht dies für sie häufig im Konflikt mit den sie selbst störenden Prozessen in einem exkludierenden System (ebd.).

„Erhebungen über die Verbreitung von Verhaltensstörungen variieren stark“ (Myschker & Stein, 2018, S. 85). Eine Untersuchung aus dem Jahre 1990 mit Kindern und

Jugendlichen im Alter zwischen 5 und 18 Jahren hat Prävalenzraten „zwischen 13,0% und 31,0%“ (ebd.) ergeben, was einen Durchschnittswert von „20,15%“ (ebd.) ergibt. Wie bereits in den vorausgegangenen Ausführungen festgestellt, hängt die große diesbezügliche Streuung höchstwahrscheinlich mit der Tatsache zusammen, dass Verhaltensstörungen im Allgemeinen nur begrenzt zu definieren und abzugrenzen sind.

Der mehrjährige europaweite Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS), der bereits zum dritten Mal im Zeitraum von 2014-2017 vom Robert-Koch-Institut durchgeführt wurde, stellte heraus, dass 16,9% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3-17 Jahren in Deutschland als psychisch auffällig gelten (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018, S. 37). Es wurde diesbezüglich der elternbezogene Stärken-und-Schwächen-Fragebogen (SDQ) durchgeführt, der auf emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten testet. Darüber hinaus gehört mit 4,4% der 3-17-Jährigen die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zu den häufigsten psychischen Störungen, die von medizinischen und/oder psychologischen Fachkräften festgestellt werden (Göbel, Baumgarten, Kuntz, Hölling & Schlack, 2018, S. 46). Die internationalen empirischen Untersuchungen variieren insgesamt jedoch stark in ihrer methodischen Konzeption (ebd.). In Deutschland ist das Phänomen der Verhaltensstörungen quantitativ außerdem noch kaum untersucht.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird weniger der Begriff der Verhaltensstörung, sondern der bildungspolitische Begriff des Förderschwerpunktes oder Förderbedarfs ESE verwendet. Dieser ist schulspezifisch definiert und wurde vor Allem von der Kultusministerkonferenz (KMK) geprägt.

> Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hin-reichend gefördert werden können (KMK, 2000, S. 10).

Dieser sonderpädagogische Förderbedarf erfordert schließlich die Existenz von Förderschulen, Beratungsdiensten und anderen Unterstützungsinstitutionen. Die Empfehlungen dieser KMK (2000) basieren im Hinblick auf den Förderschwerpunkt ESE ebenfalls auf einer systemischen und multidimensionalen Perspektive:

> Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ist von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. Zudem können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen problemverstärkend wirken (KMK, 2000, S. 4).

Die Begrifflichkeit „Förderbedarf des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (ebd.) soll die defizitorientierte Sichtweise, die bis zu dem Zeitpunkt vorherrschte, ablösen und deutlich ressourcen- und kompetenzorientierter verstanden werden (Stein & Stein, 2014, S. 33). Die Entwicklungsprozesse eines Kindes vollziehen sich auf verschiedenen Ebenen, die allesamt hinterfragt werden müssen, um Wechselbeziehungen und mögliche Ursachen zu erkennen. Laut der KMK (2000, S. 5ff.) sind diese Ebenen in die persönliche, familiäre, schulische und gesellschaftliche Ebene untergliedert. Auf der persönlichen Ebene sind Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich ESE mit Schwierigkeiten in Bereichen des Selbstwertgefühls, Sicherheit oder auch Zukunftsperspektivität konfrontiert. Häufige Beziehungsabbrüche und widersprüchliche soziale Erfahrungen führen nicht selten zu einer großen Differenz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Auch (Trennungs-)Ängste spielen eine große Rolle (KMK, 2000, S. 5). Belastungen, die Lernende im Förderschwerpunkt ESE auf der familiären Ebene erfahren, können beispielsweise unberechenbares Verhalten der Eltern, mangelnde emotionale Zuwendung (jedoch auch Überbehütung), schwere Unfälle oder häusliche Gewalt sein (KMK, 2000, S. 6). Diese Erlebnisse können für die Kinder und Jugendlichen stark traumatisierend sein. Zudem ist teilweise die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern erschwert (ebd.). Auf der schulischen Ebene machen sich ebenfalls Schwierigkeiten bemerkbar.

> Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sind häufig für schulisches Lernen und Handeln wenig motiviert und nicht in der Lage, eine durchschnittliche altersgemäße Aufmerksamkeit zu zeigen. Hohe Ablenkbarkeit und kurze Konzentrationsspannen hindern sie an der Entfaltung ihrer geistigen Leistungsfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler zeigen zeitweise Übereifer und spontane Arbeitsbereitschaft, resignieren dann jedoch oft ebenso schnell, sind mutlos und enttäuscht, erscheinen antriebsarm und gleichgültig und wehren pädagogische Interventionen ab (KMK, 2000, S. 7).

Aufgrund dieser „als Auffälligkeiten wahrgenommenen“ (ebd.) Verhaltensmuster ist es seitens der Lehrkraft unter Anderem wichtig, Regeln klar zu formulieren, Lernende weder zu über- noch zu unterfordern und Konflikte zu deeskalieren (ebd.). Auf der gesellschaftlichen Ebene haben Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE ebenfalls besondere Bedingungen. Diese können beispielsweise finanzielle Notlagen, soziale Isolation, extrem hoher Medienkonsum, Drogenabhängigkeit oder hoher sozialer Druck in Freundschaftsgruppen sein (KMK, 2000, S. 8f.). Diesbezüglich ist eine Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen, Kliniken und Polizei von zentraler Bedeutung. Die vorliegende Masterarbeit berücksichtigt aufgrund des unterrichtlichen Fokus der Fragestellung hauptsächlich die Bedingungen auf schulischer Ebene. Die

Begriffe der Verhaltensstörung und des Förderschwerpunkt ESE werden in der vorliegenden Masterarbeit synonym füreinander verwendet. Aufgrund des schulspezifischen Kontextes wird sich in den auf diesen Abschnitt folgenden Kapiteln für die Begrifflichkeit von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf ESE entschieden. Auf welche Art und Weise sich Verhaltensstörungen, bzw. die Förderbedarfe im Schwerpunkt ESE zeigen, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

4.2 Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen

Der Begriff Verhaltensstörung lässt sich lediglich als eine Art Oberbegriff verwenden. Die Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen sind nämlich so zahlreich wie verschieden. Auf der Basis vieler empirischer Forschung in der Vergangenheit unterscheiden Myschker und Stein (2018, S. 63) Verhaltensstörungen in vier verschiedene Gruppierungen: Externalisierendes Verhalten, internalisierendes Verhalten, sozial unreifes und sozial-delinquentes Verhalten. Die externalisierenden Verhaltensformen richten sich dabei an die äußere Umwelt, während internalisierende Verhaltensweisen sich nach innen richten und somit weniger auffällig für andere Beobachtende sind (ebd.). Sie können für die jeweiligen Personen dennoch genauso stark belastend sein. In der nachfolgenden Tabelle 3 sind die vier verschiedenen Gruppierungen mit der jeweils dazugehörigen Symptomatik dargestellt.

Tabelle 3: Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten (eigene Darstellung nach Myschker & Stein, 2018, S. 63)

Gruppe	**Symptome**
Externalisierendes, aggressiv-ausagierendes Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
Internalisierendes, ängstlich-gehemmtes Verhalten	Ängstlich, traurig, interessenlos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
Sozial unreifes Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen

Sozial-delinquentes Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Was die jeweilige Prävalenz dieser Gruppierung angeht, kann gesagt werden, dass Jungen signifikant häufiger externalisierendes Verhalten zeigen, während bei Mädchen deutlich häufiger internalisierendes Verhalten auffällig ist. Dies kann unter anderem auf geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen zurückgeführt werden (Myschker & Stein, 2018, S. 64). Die Gruppen der sozial unreifen und delinquenten Verhaltensweisen sind deutlich weniger erforscht (ebd.).

Verhaltensstörungen sind auch im Kapitel 5 der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM) in der Kategorie „Psychische und Verhaltensstörungen“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), 2019) klassifiziert. Diese Einteilung hat vor Allem für die internationale Medizin und Psychologie Gültigkeit, wird jedoch auch in der Sonderpädagogik berücksichtigt, da sich diese als eine Integrationswissenschaft versteht (Myschker & Stein, 2018, S. 67). Für die vorliegende Masterarbeit ist vor allem der Bereich von Bedeutung, der die Verhaltens- und emotionalen Störungen bei Kindern und Jugendlichen umfasst (F90-98). Verhaltensstörungen liegen teilweise jedoch auch andere (Begleit-)Diagnosen zugrunde oder sie zeigen sich auf eine Art, die nicht von dieser Klassifikation eingeschlossen wird. Die verschiedenen Unterkategorien der ICD-10 F.90-98. werden im Folgenden aufgeführt:

- F90. Hyperkinetische Störungen
- F91. Störungen des Sozialverhaltens
- F92. Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen
- F93. Emotionale Störungen des Kindesalters
- F94. Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend
- F95. Ticstörungen
- F98. Andere Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (DIMDI, 2019)

Das Spektrum innerhalb dieser Klassifikation ist groß. Die hyperkinetischen Störungen umfassen beispielsweise die einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung oder die hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens, während die emotionalen Störungen des

Kindesalters die generalisierte Angststörung und diverse Phobien miteinschließt (ebd.). Im Allgemeinen sind Diagnosen im Förderschwerpunkt ESE sehr unübersichtlich und können häufig nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Wichtig ist also eine ganzheitliche Sichtweise auf die individuellen Problematiken der Lernenden.

> Die Beeinträchtigungen und Unfähigkeiten sind komplex und manifestieren sich meist in allen Lebensbereichen, d.h. sowohl im Lern- und Leistungsbereich als auch im sozialen, im emotionalen und im psychosomatischen Bereich. Sie belasten gegenwärtiges Sein und künftige Entwicklung. Die Gefährdung adäquater Persönlichkeitsentwicklung ist stets gegeben (Myschker & Stein, 2018, S. 72f.).

Auf die einzelnen Störungsbilder kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht näher eingegangen werden. Es ergeben sich aus der bereits thematisierten systematischen, ganzheitlichen Sichtweise auf Verhaltensstörungen, bzw. den Förderschwerpunkt ESE, jedoch eine Reihe gewisser Prinzipien und Aufgaben, die sonderpädagogische Lehrkräfte an (Förder-)Schulen mit dem Schwerpunkt ESE, verinnerlichen und anwenden sollten. Im folgenden Kapitel werden diese Hauptprinzipien zusammengefasst.

4.3 Grundlegende Unterrichtsprinzipien im Förderschwerpunkt ESE

Die primären Hauptaufgaben im Förderschwerpunkt ESE sind die Deckung der Grundbedürfnisse, die Beziehungsarbeit und das Verstehen und Erziehen. Der Beziehungs- und Erziehungsarbeit wird deutlich mehr Raum gegeben als an anderen allgemeinbildenden Schulen. Nach Stein & Stein (2014) gibt es 6 Hauptkriterien im Förderschwerpunkt ESE, welche nun erläutert werden.

„Prinzip des Durchgangs“ (Stein & Stein, 2014, S. 89)

Die Förderschule soll für Lernende mit Förderbedarf ESE nur eine Art Zwischenstation sein. Das übergeordnete Ziel ist immer die Rückbeschulung an eine Regelschule. Daher gibt es auch keinen gesonderten Lehrplan, sondern die Curricula, anhand derer die Unterrichtsinhalte orientiert sind, entsprechen denen der Regelschule (Stein & Stein, 2014, S. 90). Die Lernende sind durch dieses Prinzip jedoch auch von häufigen Schulwechseln geprägt, da stetig überprüft werden muss, ob eine besondere Beschulung notwendig ist (ebd.).

„Prinzip der Kooperation“ (Stein & Stein, 2014, S. 89)

Die Arbeit im Förderschwerpunkt ESE ist zudem von einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, mit Regelschullehrkräften, medizinischen und therapeutischen Fachkräften der Kinder- und Jugendpsychiatrie und anderen Einrichtungen geprägt (ebd.). Das Prinzip schließt auch die Kooperation mit Eltern und

den Lernenden mit ein. Es geht darum, eine Vertrauensbasis durch einen wertschätzenden Umgang miteinander zu schaffen. Wichtig ist hierbei auch, positive Rückmeldungen zu geben und auf Augenhöhe zu kommunizieren. Außerdem findet im Förderschwerpunkt ESE häufig Team-Teaching statt. Das bedeutet, es sind häufig zwei pädagogische Fachkräfte in der Klasse anwesend, die sich gegenseitig im Unterricht unterstützen (ebd.)

„Aspekte emotionales Unterrichtserlebens“ (Stein & Stein, 2014, S. 92)

Gerade weil Lernende im Förderschwerpunkt ESE häufig belastende Erlebnisse hinter sich und Ängste entwickelt haben, sollte die Basis des pädagogischen Bestrebens immer „Wärme und Geborgenheit“ (ebd.) sein, damit diese sich in der Schule als Schonraum geborgen fühlen. Außerdem sollten sie sich akzeptiert fühlen. Dies umfasst die Haltung der Lernenden als auch die des Kollegiums. Sie sollten als Personen akzeptiert werden, auch wenn ihr Verhalten als inakzeptabel erachtet wird (ebd.). Störungen haben eine innere Logik, die somit hinterfragt werden muss. Lernenden sollen diesbezüglich Bewältigungsstrategien beigebracht werden. Es ist auch wichtig, die eigene Frustrationstoleranz stetig zu reflektieren. Weitere emotionale Aspekte sind außerdem die Verdeutlichung, Bestärkung und Ermutigung von Gefühlen und eine damit verbundene Förderung von Empathie (ebd.).

„Prinzip der Strukturgebung“ (Stein & Stein, 2014, S. 90)

Ein klarer Einstieg, Räume für bestimmte Handlungen und ritualisierte Momente sind in der Pädagogik des Förderschwerpunktes ESE enorm wichtig. Dies geht auch mit der „gemeinsame[n] Erarbeitung und Vereinbarung bzw. Neu-Vereinbarung von Regeln der Lernfeldgestaltung, der Lernprozessgestaltung und des sozialen Umganges in der Lerngruppe, bezogen auf die Dimensionen der Zeit und des Raumes“ (ebd.) einher. Also geht es nicht lediglich um einen vorstrukturierten Unterricht, sondern auch um eingeübte Abweichungen von dieser Struktur. Dieses Prinzip soll für die Lernenden eine übersichtliche, geordnete und sichere Unterrichtsatmosphäre bieten (ebd.). Auf Seiten der Lehrkraft ist es diesbezüglich auch wichtig, verlässlich zu sein. Das eigene Verhalten muss für die Lernenden vorhersehbar und konsequent sein (Stein & Stein, 2014, S. 91).

„Prinzip der Prozessorientierung“ (Stein & Stein, 2014, S. 91)

Dieses Prinzip umschreibt den Grundsatz, den Ruth Cohn ebenfalls geprägt hat: „Störungen haben Vorrang“ (Ruth Cohn Institute for TCI-international, o.J.). Das bedeutet, dass im Unterricht auftretende Konflikte vor inhaltlichen Unterrichtszielen Vorrang haben. Dies erfordert auch eine gewisse Flexibilität seitens der Lehrkraft (Stein

& Stein, 2014, S. 91). Dies bedeutet beispielsweise, individuelle Ziele mit den Lernenden zu vereinbaren, Eigendynamiken herauszufinden, diese zu beobachten und auch Ziele mit der gesamten Klasse in einer Art „Meta-Unterricht“ (ebd.) zu besprechen.

„Prinzip des ‚therapeutischen Milieus‘“ (Stein & Stein, 2014, S. 87)

Der Klassenraum in einer Förderschule ESE soll als ein Schonraum wahrgenommen werden. Somit grenzt sich diese Sichtweise vom Regelschulsystem ab und verbindet psychotherapeutische und medizinische Konzepte mit pädagogischen Konzepten (Stein & Stein, 2014, S. 88). Eine angenehme, offene und vertrauensvolle Lernatmosphäre ist demnach von besonderer Bedeutung (Stein & Stein, 2014, S. 87). Es gilt also, die Lernenden im schulischen Kontext von traumatischen Erlebnissen und belastenden Situationen abzuschirmen, um eine sichere Umgebung und ein positives Gefühl von Schule zu vermitteln (ebd.). Grundlegend dafür ist eine empathische Grundhaltung der Lehrkraft. Dies kann bedeuten, dass die Arbeitsphase zu Beginn für Lernende nur 15 Minuten beträgt und die Spielphase deutlich länger ist. Erstere werden jedoch im Laufe der Zeit in immer längeren Phasen eingeübt.

Es gibt sicherlich noch weitere wichtige Aspekte, die im Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf ESE berücksichtigt werden müssen. Jedoch kann die Vielzahl dieser Ansätze nicht weiter thematisiert werden, um den Umfang der Arbeit nicht zu sprengen. Im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit sind vor Allem die letzten vier Prinzipien des „therapeutischen Milieus“ (Stein & Stein, 2014, S. 87), der „Strukturgebung“ (Stein & Stein, 2014, S. 90), der „Prozessorientierung“ (Stein & Stein, 2014, S. 91) und des „emotionalen Unterrichtserlebens“ (Stein & Stein, 2014, S. 92) von Bedeutung, da diese besonders im Kontext von Humor im Unterricht hinterfragt und hinzugezogen werden müssen. Die Prinzipien des „Durchgangs“ (Stein & Stein, 2014, S. 89) und der „Kooperation“ (Stein & Stein, 2014, S. 89) sind von eher administrativer Natur und thematisieren die Makroebene von Schule und Curricula, welche im Kontext dieser Masterarbeit jedoch vernachlässigt werden. Dies bedeutet aber nicht, dass sie im Allgemeinen weniger Relevanz im Förderschwerpunkt ESE haben.

Um nun das Thema des Humors als emotionale Grundhaltung in Verbindung mit dem Förderschwerpunkt ESE zu bringen, muss zunächst von der Bedeutung von Emotionen gesprochen werden. Nach einer knappen definitorischen Abgrenzung des Begriffs der Emotion wird später auf das Konzept der emotionalen Kompetenz eingegangen, welches grundlegend für das Verständnis und die Verwendung von Humor ist.

5 Definition von Emotionen

Emotionen sind tägliche Begleiter unseres Alltags. Sie nehmen Einfluss auf unsere sozialen Beziehungen, auf unser Handeln und auf unsere Wahrnehmung (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 12). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es kaum möglich, die Gesamtheit der wissenschaftlichen Definitionen, Herangehensweisen und Modelle an die Begrifflichkeit der Emotionen darzustellen. Daher wird sich auf die Definition der Entwicklungspsychologin Bettina Janke (2007, S. 347) beschränkt, die Emotionen folgendermaßen beschreibt:

> Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind. Sie manifestieren sich auf mehreren Ebenen: der des Ausdrucks (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung), der des Erlebens, der von Gedanken und Vorstellungen, der des Verhaltens und der der somatischen Vorgänge.

In der Literatur wird oft von diesen fünf spezifischen Komponenten von Emotionen gesprochen: Die affektive (das subjektive Erleben), die expressive (z.B. Gesichtsausdruck), die physiologische (z.B. Herzklopfen), die kognitive (z.B. Sorge) und die motivationale (z.B. Flucht aus einer Situation) Komponente. Demnach können auch Motivation und Emotion nicht getrennt voneinander betrachtet werden (Große Siestrup, 2010, S. 18).

„Viele Forscher gehen davon aus, dass Basisemotionen Emotionen sind, die hinsichtlich des mimischen Ausdrucks universell sind, d. h. kulturübergreifend gezeigt und auch verstanden werden“ (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018, S. 167). Diese Basisemotionen sind „Freude, Traurigkeit, Überraschung, Ekel, Furcht und Wut“ (zit. n. Brandstätter et al., 2018, S. 167). Somit gibt es positive Emotionen (Freude) als auch negative Emotionen (Ekel), die durch externe oder interne Reize ausgelöst werden.

Saarni (1999, S. 105ff.) hat viele theoretische Aspekte kombiniert und versteht Emotionen immer als sozial eingebettet, was im sonderpädagogischen Kontext der vorliegenden Arbeit ebenfalls von zentraler Relevanz ist. Auch ihrer Forschung zufolge hängen Emotion und Motivation eng miteinander zusammen. Demnach sind Menschen stets motiviert, selbstwirksam zu sein. Ihre Emotionen begleiten sie im Alltag und versorgen sie mit Erfahrungen, bzw. Informationen, inwiefern die empfundenen Gefühle gerechtfertigt und sie als Menschen selbstwirksam sind (Saarni, 1999, S. 14f.). Folglich werden Kinder sich ihren Emotionen im Laufe ihrer Entwicklung immer bewusster. Im folgenden Kapitel wird daher näher auf den Begriff der emotionalen Kompetenz eingegangen.

5.1 Emotionale Kompetenz

Emotionen haben verschiedene zugrunde liegende Elemente, die sich auf unterschiedliche Weise zeigen. Ein übergeordneter Begriff für diese Elemente ist die „emotionale Kompetenz“ (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 20).

> Das Individuum ist, vereinfacht ausgedrückt, eingebettet in soziale Beziehungen und kulturelle Kontexte, in denen es die acht [...] aufgeführten Fertigkeiten zur Selbstwahrnehmung, zum Gefühlsausdruck, zur Kommunikation über Emotionen (in Beziehungen), zur Regulation von Emotionen sowie zur ‚emotionalen Selbstwirksamkeit‘ ausbildet, übt und anwendet (Klinkhammer & Salisch, 2015, S. 25).

In diesen sozialen Beziehungen spielen Eltern beispielsweise eine elementare Rolle. Sie fungieren für ihre Kinder als Vorbilder, durch die sie die emotionalen Kompetenzen, die in ihrer jeweiligen Kultur vorherrschen, erlernen (ebd.). Dieses Modell geht auf die amerikanische Entwicklungspsychologin Carolyn Saarni (1999) zurück. Die acht emotionsbezogenen Fertigkeiten werden folgendermaßen beschrieben:

1. Die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand und die Selbstreflexion über die damit zusammenhängenden Reaktionen und Entscheidungen (Saarni, 1999, S. 105)
2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und das Abwägen oder Bewerten komplexer Beziehungen und der emotionalen Reaktionen Anderer (Saarni, 1999, S. 130)
3. Die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle zu benutzen und dadurch soziale Konversationen zu modulieren und eigene Gefühle zu kommunizieren (Saarni, 1999, S. 160)
4. Die Fähigkeit von Empathie als Form von „sozialer Verantwortung“ (Saarni, 1999, S. 185, Übersetzung v. Verf.) und Grundlage für die Entwicklung von Beziehungen
5. Die Fähigkeit, zu merken, dass ein innerlich erlebter emotionaler Zustand unabhängig von einem nach außen gezeigten Verhalten ist als Basis für die Einflussnahme auf Beziehungen und den Umgang mit interpersonellen Konflikten (Saarni, 1999, S. 216)
6. Die Fähigkeit, belastende Emotionen zu bewältigen als persönliche Coping-Strategie in schwierigen Situationen oder moralischen Konflikten (Saarni, 1999, S. 248)

7. Die Bewusstheit, dass Beziehungen größtenteils durch die Art der Gefühlskommunikation bestimmt werden als grundlegende Basis von der (Weiter-)Entwicklung emotionaler Kompetenz (Saarni, 1999, S. 276)
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit als dynamische Strategie, um die eigenen Emotionen zu akzeptieren und durch eigene Verhaltensweisen zu beeinflussen (Saarni, 1999, S. 299f.)

All diese Fähigkeiten beziehen sich auf Personen, die sich der westlichen Gesellschaft zugehörig fühlen. Demnach ist das Konzept der emotionalen Kompetenz durchaus kulturell geprägt, weshalb die Gültigkeit in anderen Kulturen und Gruppierungen der Welt variieren kann (Saarni, 1999, S. 5). Die emotionale Kompetenz wirkt sich primär auf den Umgang mit den eigenen Emotionen aus, wie beispielsweise auch das eigene Selbstbewusstsein und die eigene Resilienz, die bestimmt inwiefern man sich an stressinduzierende Umstände anpassen kann (Saarni, 1999, S. 5ff.).
Sie entwickelt sich außerdem im Kindheits- und Jugendalter stetig weiter. Saarni (1999, S. 3) beschreibt diesbezüglich, dass die emotionale Entwicklung einer Person nicht von der sozialen Entwicklung getrennt werden, da sich diese beiden Prozesse stets gegenseitig beeinflussen. Somit ist der soziale Kontext maßgeblich für die emotionale Entwicklung verantwortlich. Im Folgenden werden die Meilensteine der Entwicklung von emotionaler Kompetenz im Schulalter dargestellt. Aspekte der neurophysiologischen Entwicklung von Emotionen werden hier außer Acht gelassen (Saarni, 1999, S. 20).

Im Alter von 5-7 Jahren entwickeln Kinder Emotionen, die sich auf das Selbstbewusstsein beziehen, wie z.B. Verlegenheit oder Unsicherheit in der Öffentlichkeit. Hierbei suchen sie in erster Linie noch nach der Unterstützung ihrer Erziehungsberechtigten, um Probleme zu lösen (Saarni, 1999, S. 18f.). Angesichts der beziehungsstiftenden Komponente entwickeln Kinder nun eine wachsende Koordination der eigenen Emotionen und den Emotionen anderer.

Im Alter von 7-10 Jahren entwickeln Kinder ein grundlegendes Verständnis für gewisse Normen und Wertvorstellungen bezüglich bestimmten Ausdrucksverhaltens. Sie gestalten Beziehungen nun aktiv durch ihr eigenes Ausdrucksverhalten, wie z.B. durch Lächeln, wenn sie Freunde oder Familienmitglieder sehen und sind sich über die verschiedenen Emotionen einer Person bewusst (ebd.). Somit stellen sie erste Kausalbeziehungen von Verhalten und Emotionen her (Saarni, 1999, S. 23).

Kinder im Alter von 10-13 Jahren können Stress-Situationen zunehmend selbst kontrollieren und entwickeln verschiedene Strategien und Lösungswege für den Umgang mit diesen. Sie wissen aufgesetztes von authentischem Ausdrucksverhalten zu unterscheiden und entwickeln eine wachsende soziale Sensibilität bezüglich verschiedener sozialer Rollen und emotionaler Konzepte (ebd.). Demzufolge können sie einen emotionalen Zustand von dem jeweiligen Ausdrucksverhalten als getrennt voneinander betrachten und erkennen, dass beide Faktoren nicht in jedem Falle einander entsprechen (Saarni, 1999, S. 23).

Ab 13 Jahren nimmt die Bewusstheit über die eigenen emotionalen Kreisläufe bei Jugendlichen zu. Sie entwickeln persönliche moralische und philosophische Vorstellungen vom Leben und entwerfen Strategien, um sich selbst angemessen zu präsentieren und anzupassen. Nun sind sich Jugendliche zunehmend darüber im Bewusstsein, dass die gegenseitige Kommunikation der Emotionen eine wichtige Komponente von Beziehungen darstellt (ebd.).

Diese Entwicklungsphasen verlaufen vor allem im Förderschwerpunkt ESE nicht unbedingt kongruent und linear. Es ist beispielsweise möglich, dass Jugendliche mit Förderbedarf ESE auch mit 16 Jahren Stress-Situationen noch nicht selbst kontrollieren können oder noch kein vollständiges Verständnis für Normen und Wertvorstellungen entwickelt haben. Daher ist hier eine besondere Unterstützung geboten, worauf nun näher eingegangen wird.

5.2 Emotionale Kompetenz im Förderschwerpunkt ESE

Da die emotionale Kompetenz untrennbar mit Beziehungen und Sozialisation verbunden ist, stellt sich im Rahmen dieser Arbeit die Frage, inwiefern Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE mit negativen sozialen Erfahrungen und häufigen Beziehungsabbrüchen auch emotional kompetent sein können, bzw. welche Lernfelder sich daraus ergeben. Saarni (1999, S. 77f.) zufolge ist es in dem Fall wichtig, dass diese Personen in einer anderen sozialen Struktur unabhängig des familiären Umfeldes integriert sind, welche die emotionale Kompetenz fördert oder die Familie unterstützt und ihr hilft. Die Schule kann also demnach eine unterstützende und entlastende Institution darstellen, die vor allem im Förderschwerpunkt ESE auch die emotionale Kompetenz fördern soll.

Schwierigkeiten in der emotionalen Regulation sind laut Saarni (1999, S. 302) also primär ein Ergebnis aus spezifischen interaktionalen Prozessen, Kommunikation und Umständen

in der Umgebung und weniger ein Problem innerhalb des Kindes oder Jugendlichen. Defizite in der emotionalen Kompetenz gehen häufig mit Verhaltensauffälligkeiten und anderen sozialen Problemen einher, die der Person zugeschrieben werden und Reaktionen im Umfeld, wie z.B. Ablehnung oder Bestrafung hervorrufen. Dieser Teufelskreis von Emotion und Reaktion macht die systemische Sichtweise auf emotionale Kompetenz deutlich und zeigt, dass diesbezügliche Probleme immer im transaktionalen Kontext gesehen werden müssen (Saarni, 1999, S. 304). Somit ist beispielsweise eine mangelnde emotionale Zuwendung der Erziehungsberechtigten oder Misshandlungen ebendieser maßgeblich für die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenz von Kindern mitverantwortlich (Saarni, 1999, S. 307).

Im Unterricht des Förderschwerpunkts ESE nehmen die Emotionen neben den didaktischen Bemühungen einen besonders großen Stellenwert ein. Die Förderung positiver Werte und Einstellungen sind auch fest in den Empfehlungen der KMK verankert.

> Erziehung und Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns zielen in allen Formen und Orten sonderpädagogischer Förderung neben dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere auf den Aufbau und die Festigung von positiven Einstellungen und Werthaltungen (KMK, 2000, 13).

Im Zuge dessen soll der Unterricht im Förderschwerpunkt ESE fortwährend die Emotionen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und die emotionale Kompetenz dieser stärken.

Bezogen auf die emotionale Kompetenz gestalten Kinder im Grundschulalter ihre Beziehungen bereits aktiv durch Lächeln und anderen emotionalen Ausdrucksweisen, wie beispielsweise auch Ärger und Wut über mögliche Verhaltensweisen. In der Sekundarstufe I können sie mit zunehmender Sicherheit stressige und belastende Situationen emotional bewältigen und sozial sensibel mit ihnen umgehen (Saarni, 1999, S. 23). Wie bereits am Anfang der vorliegenden Arbeit erörtert, ruft Humor ebenfalls eine emotionale Reaktion hervor und kann als eine von vielen emotionsbezogenen Bewältigungsstrategien angesehen werden. Das übergeordnete Ziel ist dabei im Idealfall ein Gefühl von Heiterkeit oder Freude herzustellen. Daher wird im Folgenden analysiert, inwiefern Humor im Unterricht die emotionale Kompetenz von Lernenden fördern, bzw. den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE mit welchen Elementen bereichern kann.

6 Humor im Unterricht

Die Fröhliche Pädagogik nach Janusz Korczak (zit. n. Liebertz, 2016, S. 117) gab dem Humor Anfang des 20. Jahrhunderts in pädagogischen Arbeitsbereichen einen bis dahin wenig berücksichtigten Raum. Er sah in einer humorvollen Pädagogik das Potential „in der Bewältigung alltäglicher, schwieriger Erziehungsaufgaben“ (ebd.) und hat sich somit von den bis dahin etablierten strengen und ernsten Erziehungsmaßnahmen distanziert.
Humor kann demnach eine wertvolle Ressource für einen entspannten, selbstsicheren Unterricht sein. Auch Rainer Winkel vergleicht eine humorlose Lehrkraft mit einem zitternden Chirurg, bei dem ein Scheitern aufgrund seiner eigenen Unsicherheit und Angespanntheit sehr wahrscheinlich ist (Winkel, 2006, S. 135).
Andreas Helmke (2015) hat die unterschiedlichen für das Lernen relevanten Wirkfaktoren im Unterricht untersucht und in einem Modell (siehe Abbildung 3) zusammengefasst. Der Unterricht stellt hier eine Art Angebot dar, welches die am Unterricht Beteiligten nutzen können (sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden). Diese unterrichtlichen Prozesse „hängen ihrerseits entscheidend vom individuellen Lernpotenzial [...] der Schüler und vom Klassenkontext ab, z.B. ob es sich um ein leistungsfreundliches oder -feindliches Klima handelt, ob die personelle Zusammensetzung der Klasse lernförderlich oder lernhemmend ist“ (Helmke, 2015, S. 36). Ein relevanter Wirkfaktor bezüglich der Lehrkraft ist somit auch explizit ihr persönlicher Humor (Helmke, 2015, S. 35). In folgender Abbildung 3 sind in Helmkes Modell die Aspekte des Unterrichts hervorgehoben, in denen Humor darüber hinaus eine wertvolle und von der Lehrkraft modulierbare Ressource darstellen kann. Es ist durchaus möglich, dass Humor auch in anderen Bereichen, wie z.B. innerhalb der Familie, Einfluss nimmt und selbstverständlich bringen die Lernenden auch ihren ganz persönlichen Humor mit in den Unterricht hinein. Auf diese Aspekte kann im Rahmen dieser Arbeit aufgrund von begrenzten Kapazitäten nicht näher eingegangen werden. Es wird sich also im Weiteren an den Dimensionen des Unterrichts orientiert, die bereits in Kapitel 2.2 erläutert wurden.

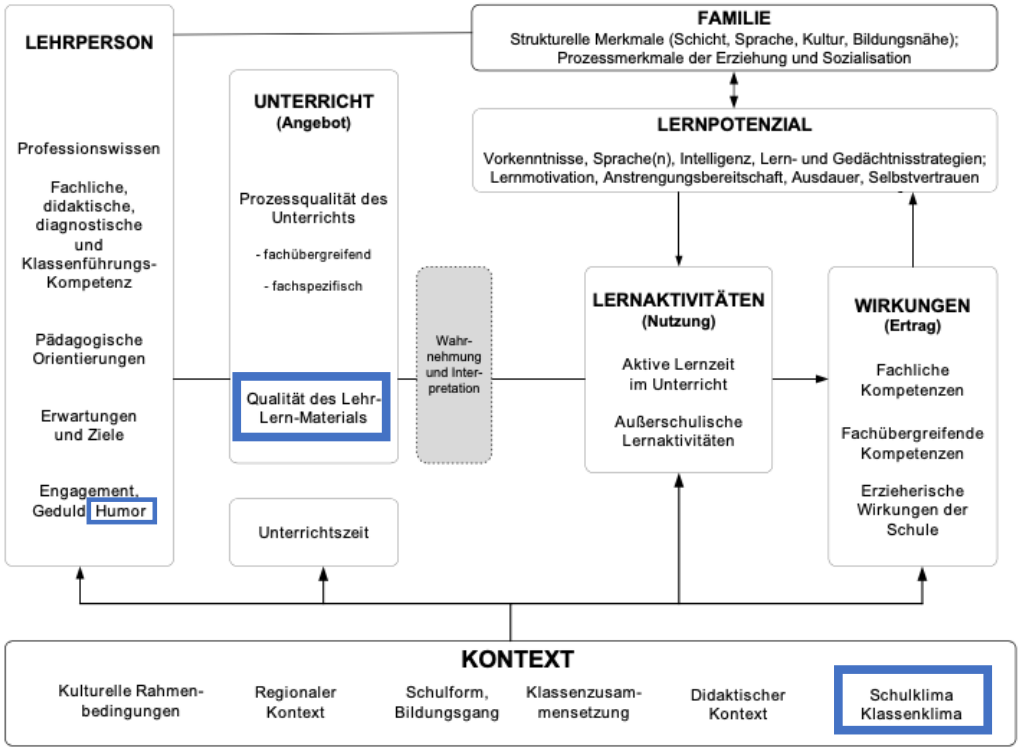

Abbildung 3: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2015, S. 35)

Die umfangreiche Studie von John Hattie „Lernen sichtbar machen“ (2015) hat die Voraussetzungen für schulisches Lernen in einer Synthese von über 50.000 englischsprachigen Studien und 800 Meta-Analysen untersucht. Sein Fazit ist unter anderem: „Was Lehrpersonen *tun* ist wichtig“ (ebd.). Er betont die Wichtigkeit von „Beziehungen, Vertrauen, Zugewandtheit und Sicherheit“ (Hattie, 2015, S. 291) und spricht von einer allzu selten berücksichtigten „Leidenschaft im Bildungswesen, als würde das die Arbeit der Lehrperson weniger ernsthaft, mehr emotional als kognitiv, irgendwie verzerrt oder weniger wichtig erscheinen lassen“ (Hattie, 2015, S. 29). Sein Plädoyer an Lehrpersonen ist, dass sie sowohl bestimmt und engagiert als auch achtsam und rücksichtsvoll den Lernenden begegnen sollten, um Unterricht erfolgreich zu gestalten (Hattie, 2015, S. 280). Der Zusammenhang dieser Studie mit dem Thema des Humors als unterrichtliche Strategie, wird in den nachfolgenden Kapiteln noch näher erläutert.

Humor kann durch verschiedene pädagogische Maßnahmen der Lehrkraft im Unterricht eingesetzt werden. Er kann die Atmosphäre entkrampfen und auflockern, sodass sich weitreichende Lösungswege eröffnen, die in einer sehr starren und ernsten Lernumgebung offenkundig nicht ermöglicht werden. Der Meinung vieler Lehrkräfte zufolge sollten sie also im Unterricht einerseits selbst eine gewisse Grundgelassenheit

anbieten und pflegen und andererseits auch den Humor ihrer Lernenden aktivieren können. Dabei ist es wichtig, ein eindeutiges Verhalten auf die Tagesordnung zu bringen (Winkel, 2006, S. 135).

Lehrkräfte können humorvolle Techniken auch ganz bewusst einsetzen. Eine geeignete Möglichkeit ist beispielsweise, wenn der Humor der Steigerung der Motivation oder der Arbeitseinstellung dienen soll (Veith, 2007, S. 53f.). Eine gewisse Selbstironie der Lehrkraft kann die Unterrichtssituation ebenfalls entspannen (Veith, 2007, S. 54). Für das Verständnis von Ironie ist jedoch eine gewisser Entwicklungsstand der Kinder notwendig, worauf zu Beginn der Arbeit bereits eingegangen wurde. Laut Veith (2002, S.53) sollte Humor somit im schulischen Kontext in jedem Fall sozialbezogen, ermutigend und absichtsvoll erfolgen. Eine gewisse Authentizität der Lehrkraft ist dabei unbedingt notwendig, damit Humor als „soziales Schmiermittel“ (ebd.) von Seiten der Schülerschaft auch akzeptiert wird. Außerdem sollte der Humor an die Zielgruppe angepasst werden (siehe Kapitel 6.3). In jedem Fall kommt es aber auf die Dosis und das Timing an. „Humor im Unterricht darf nicht zum Selbstzweck werden“ (ebd.). Im Folgenden sind ein paar Beispiele für Humortechniken im Unterricht angeführt, die Veith (2007, S.56ff.) zusammengestellt hat:

- Starkes Über-, bzw. Untertreiben
- Absichtliches Missverstehen, bzw. Wörtlich-Nehmen
- Status-Wechsel
- Wortspiele
- Absurdität
- Über eigene Schwächen lustig machen
- „Sich-Dumm-Stellen“
- Inkongruenz der Stimmlage und Körpersprache
- Situationskomik

Hier muss erneut betont werden, dass die Persönlichkeit der Lehrkraft und die Persönlichkeiten der verschiedenen Lernenden innerhalb der Klasse einen großen Einfluss darauf haben, ob diese Techniken ihre positiven Wirkungen zeigen oder fehlzünden. Es kommt bei Humor also stark auf den Kontext und jeweiligen Einzelfall an. Es können keine festen Kausalbeziehungen zwischen Einsatz und Wirkung hergestellt werden und sicherlich ist es beispielsweise nicht in jeder Situation erheiternd und humorvoll, Aussagen der Lernenden mit Absicht misszuverstehen.

Gerade Kinder im Förderschwerpunkt ESE müssen häufig Vorurteilen von Lehrkräften begegnen, da sie sich im schulischen Alltag als enorm herausfordernd herausstellen. Eine humorvolle Grundhaltung kann diese vorurteilsbehaftete Erwartungshaltung ersetzen. „Dazu ist es hilfreich, negative Vorprägungen und Erfahrungen aufzubrechen und sich mit Offenheit und Humor der Aufgabe zu stellen“ (Bornebusch et al., 2017, S. 18).
Dieter Kassner prägte schließlich den Begriff des „Pädagogischen Humors“ (Kassner, 2002, S. 237). Seine Studie hat verschiedene positive und negative Einflussfaktoren von Humor auf Unterrichtserfolg bewiesen, welche in Abbildung 4 visualisiert dargestellt sind.

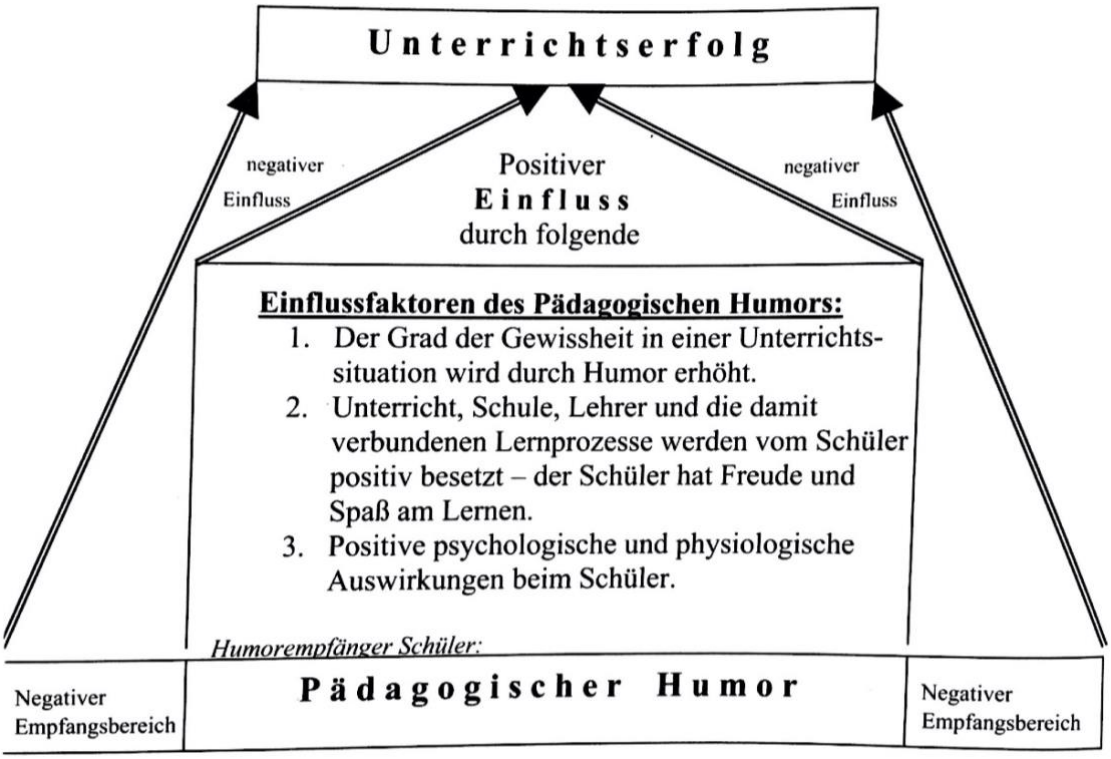

Abbildung 4: Einflussmöglichkeiten des Pädagogischen Humors (Kassner, 2002, S. 120)

Hier wird also erneut sichtbar, dass Humor nicht ausschließlich positive Auswirkungen hervorbringen muss. Er hängt auch maßgeblich von der „Humorsensibilität“ (Kassner, 2002, S. 125) der Lernenden ab. Angemessen eingesetzt, fördert er jedoch den Unterrichtserfolg und bereichert die Lernatmosphäre. Auch Eva Ullmann und Kareen Seidler (2015, S. 7) bestätigen: „Wohlwollender Humor kann eine entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer schaffen und gezielt mit dem Unterrichtsstoff verbunden werden, um bessere Lernerfolge zu erzielen“.

Die folgenden Kapitel werden nun angelehnt an Lohmanns Verständnis von unterrichtlichen Strategien und Dimensionen strukturiert und es wird jeweils dargestellt, welche Wirkungen Humor haben kann und wie er (bewusst) eingesetzt werden kann.

6.1 Humor als proaktive Strategie im Förderschwerpunkt ESE

Wie bereits in Kapitel 3.2 angeführt, gibt es sowohl proaktive und reaktive Strategien, um mit Unterrichtsstörungen umzugehen. In diesem Teil werden zunächst erstere dargestellt, immer verbunden mit der Leitfrage, wie Humor im Förderschwerpunkt ESE eingesetzt werden kann. Humor kann sowohl Stress reduzieren als auch die Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen fördern (Gaudo et al., 2020, S. 55). Es wird sich auf vier Hauptaspekte bezogen: Aspekte der Beziehungsgestaltung, des Klassenklimas, des Lerngegenstands und der Psychohygiene. Dies ist jedoch nur ein Ausschnitt des Humors als proaktive unterrichtliche Strategie. Beispielsweise wird der Humor im Elternkontakt außer Acht gelassen. Hier finden sich bei Gaudo et al. (2020, S. 57) weitere Ausführungen.

6.1.1 Humor in der Beziehungsgestaltung

Wenn Menschen nach den besten Lehrkräften ihrer Schulzeit gefragt werden, sind es meistens diejenigen, die eine gute Beziehung zu den Lernenden aufgebaut haben (Hattie, 2015, S. 129). Interpersonale Beziehungsarbeit ist demnach also eine grundlegende Kompetenz von Lehrkräften und einer der wichtigsten Aspekte für das Lernen (Hattie, 2015, S. 137; Hattie, 2015, S. 151). „Die Wirkfähigkeit der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist entscheidend dafür, dass Lernen stattfinden kann“ (Hattie, 2015, S. 153). Jedoch nicht nur auf erfolgreiches Lernen hat positive Beziehungsgestaltung einen Einfluss, sondern auch auf die Reduzierung von unterrichtsstörendem Verhalten (Hattie, 2015, S. 143).

Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE haben als primäre Aufgabe, die Beziehungsfähigkeit ihrer Lernenden aufzubauen und zu fördern. Daher ist die „Voraussetzung für pädagogisches Handeln [...] eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung“ (KMK, 2000, S. 14). Diese Beziehung zeichnet sich durch Zuwendung, klare Regelstrukturen und pädagogische Unterstützung aus. Laut Titze & Eschenröder (2011, S. 49) ist Humor innerhalb von zwischenmenschlichen Beziehungen besonders wirkungsvoll. Humor ist also mitunter eine wichtige Komponente im Aufbau von Beziehungen innerhalb der Klasse, bzw. in der Lehrenden-Lernenden-Interaktion (Lohmann, 2010, S. 30). Dies ist nicht nur, aber besonders im Förderschwerpunkt ESE

von Bedeutung, da das Leben von vielen Kindern und Jugendlichen dieser Zielgruppe von Beziehungsabbrüchen und negativen Erfahrungen geprägt ist.

> Wenn ich eine neue Klasse übernehme, kann ich nicht erwarten, 25 glückliche, humorvolle und ausgeglichene Schüler vor mir sitzen zu haben. Es liegt an mir als Lehrerin, ihre psychosozialen Kompetenzen zu trainieren und zu fördern. Am erfolgreichsten funktioniert das, wenn alle Spaß dabei haben und der Humor gemeinsam gelebt wird (Gaudo et al., 2020, S. 54).

Die Sozialisationsinstanz Schule spielt eine große Rolle im sozialen Entwicklungsprozess der Lernenden. Die Studie von Dieter Kassner, die im Jahre 2001 durchgeführt wurde, bestätigt ebenfalls die beziehungsgestaltende Funktion des Humors: „Die sozialen Barrieren zwischen den Schülern und dem Lehrer werden abgebaut und die sozialen Interaktionen zwischen den Beteiligten am Unterricht werden entspannter“ (Kassner, 2002, S. 237). Aufgrund der sozialen Einbettung des Humors ist der Zusammenhang mit der Beziehungsarbeit also unabdinglich. Auch für Lehner & Vervoort (2017, S. 58) gilt Folgendes: „Sieben Punkte, die für mich eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ausmachen: Interesse, Respekt, Gerechtigkeit, Trennung zwischen Beziehung und Benotung, Authentizität, Humor und im Idealfall daraus resultierend ein faires Miteinander“.

Besonders aufgrund der „Aspekte emotionalen Unterrichtserlebens“ (Stein & Stein, 2014, S. 92) im Unterricht des Förderschwerpunkt ESE, ist die Beziehungsarbeit essentiell. Lehrkräfte müssen „Wärme und Geborgenheit“ (ebd.) vermitteln, damit gegenteilige Erfahrungen im familiären Umfeld der Kinder und Jugendlichen im schulischen Bereich kompensiert werden können. Außerdem spielt die „Akzeptanz“ (ebd.). eine wichtige Rolle. Die Lernenden sollten stets so akzeptiert werden, wie sie sind. Auch wenn ihr Verhalten inakzeptabel ist, müssen sie Wertschätzung in ihrer Persönlichkeit erfahren. Ein sozial erlebter Humor, oder auch schlicht das Miteinander-Lachen, kann dazu beitragen, dass die Lernenden sich im schulischen Rahmen akzeptiert und geborgen fühlen.

6.1.2 Humorvolle Förderung des Klassenklimas

Wie bereits ausgeführt, ist ein zentrales Merkmal des Unterrichts im Förderschwerpunkt ESE auch ein „therapeutisches Milieu“ (Stein & Stein, 2014, S. 87), in denen die Lernenden sich wohlfühlen und sorglos lernen können. Sie sollen in der Schule vor belastenden Erlebnissen und unsicheren Verhältnissen geschützt werden. Der Klassenraum muss dafür von einem „sozial förderlichen, von Vertrauen und Offenheit geprägten Klima“ (ebd.) beschaffen sein. Hier kann unterrichtlicher Humor zwei zentrale Aufgaben leisten: „Humor ist in belastenden Situationen eine gute Bewältigungsstrategie

und fördert eine angstfreie, entspannte Lernatmosphäre“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 119). Ein wichtiger Beitrag zum erfolgreichen Lernen ist somit „ein warmes sozio-emotionales Klima im Klassenzimmer zu haben, in dem Fehler nicht nur toleriert, sondern begrüßt werden“ (Hattie, 2015, S. 42). Auch Meyer (2018, S. 17) ist der Meinung, dass zu einem guten Unterricht ein „lernförderliches Klima“ gehört. Ein Hinweis auf ebendieses Merkmal ist unter anderem ein Unterricht, in dem die Beteiligten auch lachen können. Humor fördert so das Klassenklima und ist eine Art Präventionswerkzeug im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Es kommt schließlich seltener zu störenden Verhaltensweisen, wie beispielsweise Aggressionen gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen im Unterricht (Meyer, 2018, S. 51). Ein gutes Klassenklima profitiert vor Allem auch vom gemeinsam erlebten Humor. „Die Atmosphäre in Ihrer Klasse wird von Ihrem Sinn für Humor geprägt. Sie sind der ‚Humorologe‘, von dem die humorvolle Grundhaltung der Klasse und jedes einzelnen Schülers abhängt“ (Gaudo et al., 2020, S. 15). In einer Klasse, in der es an der Tagesordnung ist, dass ausgelassen gelacht werden kann, wird auch das Selbstvertrauen jedes einzelnen Kindes und das soziale Zusammenleben gestärkt (ebd.). Besonders betont werden sollte hier das Miteinander-Lachen und nicht das Übereinander-Lachen.

Dieses Bedingungsgefüge kann jedoch auch in die andere Richtung gedacht werden: „Wir brauchen zur heiteren Gelassenheit ein gut entwickeltes Gemeinschaftsgefühl“ (Veith, 2007, S. 28). Wenn kein angenehmes Klassenklima herrscht, ist es möglicherweise schwierig, einen humorvollen Umgang miteinander zu pflegen. So oder so geht Humor jedenfalls mit einem „Wir-Gefühl“ (Titze & Eschenröder, 2011, S. 49) einher und baut emotionale Brücken zwischen Personen. Janusz Korczak, Begründer der Fröhlichen Pädagogik, war ebenfalls der Meinung, dass durch den Einsatz von Humor „eine Atmosphäre gegenseitigen Wohlwollens und gegenseitiger Verständigung“ (zit. n. Liebertz, 2016, S. 118) entsteht.

Ein humorvolles Klassenklima kann den Lernenden auch eine gewisse Fehlerfreundlichkeit signalisieren. Im schulischen Alltag sind Fehler für Kinder und Jugendliche häufig etwas Unangenehmes, Verbesserungswürdiges oder Vermeidbares. Dabei sind sie essentiell im Lernprozess (Ullmann & Seidler, 2015, S. 7). Gerade die Lehrkraft selbst kann diesbezüglich ein Vorbild sein, indem sie mit Fehlern, die ihr passieren, humorvoll und gelassen umgeht. „Wenn man sich an der Tafel verschreibt und das im Deutschunterricht kommentiert mit ‚Ich war noch nie wirklich gut in

Rechtschreibung. Aber das dürft ihr Keinem verraten.‘, dann ist das ein amüsanter Lacher“ (ebd.).

Aber auch im sozialen Miteinander kann Humor spielerisch als eine „Ermutigungsstrategie“ (Veith, 2007, S. 134) eingesetzt werden, die sowohl zurückhaltende als auch extrovertierte Lernende miteinbezieht. Durch sozialförderliche Spiele können also die Kooperation und Kommunikation innerhalb der Klasse gestärkt und verbessert werden. (ebd.). Ein Beispiel:

> Die Klasse [...] steht in Zweiergruppen um den Spielleiter. Der ruft nun, welche Sorte von Tieren er sehen will: Fünffüßer! Jetzt muss die Zweiergruppe sich so hinstellen, dass sie fünf Fußabdrücke macht. Wenn die Sache ausgereizt ist, können Sie es in Dreier- oder Vierergruppen machen. Das bringt verrückt komische Kinderfigurengruppen! (Veith, 2007, S. 135).

So können die Kinder einen gemeinsamen Humor erleben und positive Kooperationserfahrungen machen. Gerade Rituale bieten sich für diese Art der humorvollen Stärkung des Klassenklimas an, da sie den Lernenden gleichzeitig Sicherheit und Struktur bieten. Eine ritualisierte Idee, um diesbezüglich das Klassenklima zu lockern ist der „Witz des Tages“ (Gaudo et al., 2020, S. 28) oder auch der „Cartoon der Woche“ (Gaudo et al., 2020, S. 29), wodurch der Humor einen festen Platz im Stundenplan bekommt.

Auch die lerninhaltlichen Aspekte des Unterrichts können humorvoll aufbereitet werden. Das folgende Kapitel wird diesen Gedanken näher ausführen.

6.1.3 Lerngegenstandbezogener Humor

Eine Lehrkraft braucht nicht nur eine fachlich und didaktisch einwandfreien Unterricht, um Lernerfolge zu erreichen, sondern bestenfalls auch einen emotionalen Bezug zum Gelernten (Hattie, 2015, S. 29). Eine Möglichkeit, diesen Bezug herzustellen, ist durch eine humorvolle Aufarbeitung des Unterrichtsmaterials oder der -themen.

Diese Form des Humors bezieht sich auf die Unterrichtsdimension nach Lohmann, in der die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen didaktisch-methodisch vorbereitet (Lohmann, 2010a, S. 30). Hier kann Humor ebenfalls auf kreative Art und Weise eingesetzt werden. Interessante Dialoge können besonders bei kleineren Kindern mit Handpuppen durchgeführt werden oder komplizierte Konzepte können durch einen Witz oder durch einen Cartoon veranschaulicht werden. Auch Vergleiche, die ungewöhnlich erscheinen, können humorvoll sein, wie z.B. der Vergleich eines gleichschenkligen Dreiecks mit gleichlangen Froschschenkeln (Ullmann & Seidler, 2015, S. 10). Dieser vorbereitete, inhaltsbezogene Einsatz von Humor ruft nicht nur ein Schmunzeln oder ein Lachen hervor, sondern verbessert gleichzeitig den Lernerfolg und die Aufmerksamkeit (ebd.).

„Humor sollte einen Bezug zum Lernmaterial haben, dadurch erzeugt er Assoziationen, die das Erinnern erleichtern“ (Gaudo et al., 2020, S. 20). Auch Stein und Stein (2014, S. 242) sind der Meinung, dass es im Förderschwerpunkt ESE wichtig ist, die Unterrichtsinhalte für die Lernenden emotional erfahrbar zu machen und affektive Bezüge herzustellen.

Die folgende Abbildung 5 soll als ein Beispiel für den Einsatz von Humor bei Unterrichtsthemen fungieren. In diesem Fall handelt es sich um die Standardabweichung im Mathematikunterricht:

Abbildung 5: Inhaltsbezogener Humor (Ullmann & Seidler, 2015, S. 8)

Gerade in Fächern, deren Unterrichtsthemen größtenteils theoretischer Natur sind und für viele Lernenden eher wenig Spaß und viel Langeweile bereiten könnten, kann Humor das Interesse und die Motivation deutlich steigern. Dies wünschen sich Lernende laut zahlreicher Studien sogar (Dickhäuser & Stachelscheid, 2012, S. 435).

Zudem kann das Erinnerungsvermögen von Menschen durch Humor gesteigert werden. Einer Studie zufolge erinnern sie sich eher an humorvolle Sätze als an nicht humorvolle Sätze (Schmidt, 1994). Die Aufmerksamkeit wird gefördert. Wichtig zu beachten ist demnach, dass auf die humorvollen Sätze der Lehrkraft ein paar Sätze folgen, die einen Bezug zum Unterrichtsthema haben.

> Die Kinder erhalten den Auftrag, etwas aus der Natur mit in die Schule zu bringen, das sie über Gottes Schöpfung staunen lässt. Vorfreude auf den Gesichtern. Humoreinschub: „Aber ich möchte nicht, dass ihr einen ganzen Baum mit ins Klassenzimmer bringt!“ Lautes Lachen. Ich unterbreche das Lachen und sage im Flüsterton: „Schaut euch aufmerksam um. Betrachtet die kleinsten Dinge mit anderen Augen. Staunt über die Wunder der Natur.“ Alle sind auffallend aufmerksam und hoch konzentriert, obwohl bzw. gerade weil sie vorher gelacht haben (Gaudo et al., 2020, S. 20).

Hier wird deutlich, dass dem Humor ein Raum gegeben wird, der jedoch die Anweisungen für die Hausaufgabe nicht überschattet und die Situation somit danach erneut beruhigt werden kann.

Aus aktuellen, praktischen Erfahrungen ist zudem bekannt, dass Kinder und Jugendliche viele humorvolle Inhalte über sogenannte Memes oder Gifs transportieren. Das Meme kann als ein „Sammelbegriff für Bildwitze, [...] die auf einschlägigen Internetportalen, Blogs und in sozialen Medien veröffentlicht und kommentiert“ (Prescher & Thees, 2015, S. 154) definiert werden. Sie sollen humorvoll Assoziationen bei den Betrachtenden hervorrufen. Hier könnte es durchaus bereichernd sein, diese Form des Humors als inkongruentes Bildungsmedium auch in den Unterricht einzubringen.

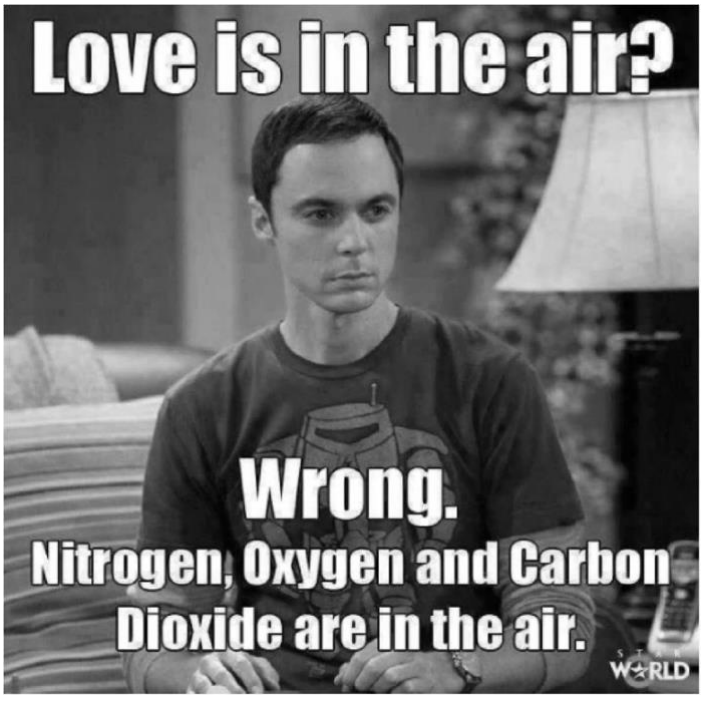

Abbildung 6: Meme im Unterricht (Prescher & Thees, 2015, S. 156)

In Abbildung 6 ist ein Beispiel für ein Meme, das humorvoll zum Thema der chemischen Zusammensetzung von Luft in den Unterricht für ältere Schüler integriert werden kann. So ist der verwendete Humor für die Lernenden nicht nur lerngegenstands-, sondern auch lebensweltbezogen.

Humor findet jedoch nicht nur in Interaktion von Menschen seine positive Wirkung. Auch für die Person selbst, hier die Lehrkraft, hat er enorm entlastende und schützende Aspekte, welche im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden.

6.1.4 Humor und Psychohygiene

„Lehrpersonen mit Humor kennen ihre eigenen Grenzen, sie sind auch in der Lage, über ihre unvermeidlichen Unzulänglichkeiten zu lachen und bewahren auch in schwierigen Situationen Gelassenheit“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 119).

Dementsprechend kann durch Humor auch eine gewisse Distanz zum unterrichtlichen Geschehen gewonnen werden, die der Lehrkraft hilft, angemessen mit der notwendigen Entspanntheit zu agieren. Vor Allem kann sie so auch mit eigenen Schwächen und Fehlern besser umgehen und ihre negativen Emotionen ablegen (ebd.). Die Lehrkraft profitiert von einer humorvollen Haltung im Unterrichtsgeschehen also auch persönlich. Besonders in Schulen und ähnlichen Bildungseinrichtungen berichtet das Personal über psychische Beschwerden und einem dauerhaft hohen Stresslevel. Lehrkräfte mit hoher emotionaler Widerstandskraft und hohem Engagement sind gut dagegen geschützt (Gaudo et al., 2020, S. 69f.). Wie können Lehrkräfte die eigene emotionale Widerstandsfähigkeit durch Humor steigern und den unterrichtlichen Alltag auf eine gesunde Art und Weise bewältigen? „Die eigene Belastung lässt sich gut daran messen, inwieweit man noch dazu in der Lage ist, humorvoll mit schwierigen Situationen umzugehen“ (Bornebusch et al., 2017, S. 165). Für die Lehrkraft selbst kann Humor eine bereichernde Ressource sein, mit der sie lernt, Situationen gelassen anzugehen, Störungen nicht persönlich zu nehmen und kreative Lösungen für schwierige Situationen zu finden (Liebertz, 2016, S. 120). Verschiedene „Anker“ (Bornebusch et al., 2017, S. 166) können eine Art Training einer humorvollen Grundhaltung darstellen. Diese Anker sind möglicherweise kleine Gespräche mit freundlichen Lehrkräften oder Bilder am Pult, um sich selbst daran zu erinnern, Dinge gelassen anzugehen. Grundsätzlich ist das gemeinschaftliche Lachen innerhalb der Klasse auch förderlich (ebd.). Humor fördert darüber hinaus auch im Allgemeinen die eigene „Frustrationstoleranz“ (Liebertz, 2016, S. 114).

> Eine humorvolle Grundhaltung versetzt den Erzieher am ehesten in die Lage, angespannte oder ambivalente Situationen geduldig und mit einer gewissen Gelassenheit ertragen zu können und sich dennoch – ohne ein überforderndes Bild vom Erzieher oder vom Kind – für die Humanisierung der Verhältnisse einzusetzen (Liebertz, 2016, S. 118).

Auch Gaudo et al. (2020, S.72) verstehen Humor als „das natürlichste Antistressmittel“ für Lehrkräfte. Besonders im Förderschwerpunkt ESE und in inklusiven Settings sind Lehrkräfte mit schwierigen Situationen im Unterricht und zunehmenden Herausforderungen konfrontiert (Bornebusch et al., 2017, S. 163). Daher sind sie in der Pflicht sowohl mit den Lernenden als auch mit sich selbst achtsam umzugehen.
Diese bisher genannten Aspekte beugen Unterrichtsstörungen vor und beschreiben Humor als eine Art Präventionswerkzeug. Aber auch interventiv kann Humor eingesetzt werden. Dies soll im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

6.2 Humor als reaktive Strategie im Förderschwerpunkt ESE

Unterrichtsstörungen lassen sich nicht vollständig durch präventive Maßnahmen vermeiden. Besonders im Förderschwerpunkt ESE ist der Unterricht davon geprägt und Störungen gehören zum allgemeinen Schulalltag. Daher ist diese spezielle Didaktik eine „die [...] in besonderem Maße Störungen berücksichtigt“ (Stein & Stein, 2014, S. 57). Humor kann hier eingesetzt werden als eine von vielen „Interventionstechniken zum Umgang mit Störungen [...], die rasch und ohne größere Vorarbeit zum Einsatz kommen können“ (Bornebusch et al., 2017, S. 35). Im schulischen Alltag entstehen häufig Situationen, die komisch oder lustig sein können. Das pädagogische Potenzial, diese Situationen humorvoll einzubetten, werden jedoch selten berücksichtigt (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 121). Im Folgenden soll innerhalb von zwei Strategiebereichen (Deeskalation und paradoxe Intervention) dargestellt werden, inwiefern dies dennoch möglich ist.

6.2.1 Humor in der Deeskalation und Konfliktlösung

Dem unterrichtlichen „Prinzip der Prozessorientierung“ (Stein & Stein, 2014, S. 91) im Förderschwerpunkt ESE zufolge haben die im Unterricht auftretende Konflikte stets Vorrang. Die Lehrkraft muss sich also immer flexibel auf das aktuelle Geschehen einstellen können und Prozesse innerhalb der Klasse aufmerksam wahrnehmen können. Diese Flexibilität betrifft ihr Verhalten sowie den Einsatz von Methoden (ebd.). Zum Verhaltensmobiliar, besonders im Umgang mit Konflikten, kann auch der Einsatz von Humor gehören. „Die beste Deeskalationstechnik ist sicherlich eine humorvolle Bemerkung – allerdings nicht auf Kosten der Schüler. Durch schlagfertige, lockere, humorvolle Sprüche haben Sie die Situation entschärft und überlegen gewonnen“ (Lohmann, 2010, S. 173). Den Lernenden wird durch eine humorvolle Grundhaltung auch

eine Handlungsfähigkeit, bzw. Möglichkeit der Verhaltensänderung zugesprochen mit dem Ziel „das Problemverhalten nicht [zu] pathologisieren“ (Veith, 2007, S. 132).

Eine Möglichkeit mit Humor zu intervenieren ist somit die Deeskalation oder auch die Entschärfung. Die Lehrkraft kann überraschen und ablenken, sodass die Situation heruntergefahren wird. So kann sie „Streitigkeiten der Schüler humorvoll entschärfen“ (Gaudo et al., 2020, S. 48). Die persönliche Grundhaltung gegenüber konfliktgeladenen Situationen und gegenüber Fehlern ist hierbei maßgeblich (Gaudo et al., 2020, S. 49). Regt sich die Lehrkraft selbst enorm über einen unterrichtsstörenden Konflikt auf, ist es für sie schwierig, humorvoll darauf zu reagieren. Behält sie jedoch eine Art gesunde Distanz zum Geschehen, ist es deutlich einfacher, diesem mit Gelassenheit und Humor zu begegnen. Auch bei Aggressionen seitens der Lernenden kann Humor überraschend entschärfen. Ein Beispiel: Ein Kind hat einen Wutausbruch und seine Freundin berichtet einer Lehrkraft davon. Ihre Reaktion auf diese aggressionsgeladene Situation erfolgt jedoch nicht ermahnend und bestrafend, sondern auf eine wohlwollende und humorvolle Art und Weise: „Wow, die dachten echt, du wirfst den Stuhl. Mensch, denen hast du aber einen Schrecken eingejagt!“ (Gaudo et al., 2020, S. 52). Sie hat das Kind mit dieser Aussage überrascht und von seiner Wut abgelenkt. „Die humorvolle Grundhaltung ermöglicht Gelassenheit, die Situation kann entschärft werden und die sich selbst erfüllende Prophezeiung tritt nicht ein“ (Gaudo et al., 2020, S. 53).

In der Ideensammlung von Bornebusch et al. (2017, S. 37) wird als eine Kleintechnik in der Lehrenden-Lernenden-Interaktion ebenfalls „Humor als Mittel der Entschärfung/Konfliktreduktion“ genannt. Häufig lenkt eine überraschende Reaktion der Lehrkraft die störende Unterrichtssituation um und ermöglicht mehr Flexibilität. Ein konkretes Beispiel veranschaulicht diese Technik folgendermaßen: „Wenn ein Schüler immer wieder durch Clownereien stört, könnte ich als Lehrer jedes Mal ohne Kommentar ein Bild mit einem Clown an die Tafel hängen. Das entschärft und weist auf eine nette Art auf die Störung hin“ (Bornebusch et al., 2017, S. 37). Dies ist also eine weitere Möglichkeit, gelassen und humorvoll auf Störungen zu reagieren. Hier ist ebenfalls auf eine allgemeine humorvolle Haltung verwiesen. „So vermag ein humorvoller Blick den Weg aus einer angespannten Gereiztheit zu weisen und ganz nebenbei werden wir mit lachenden Kinderaugen belohnt“ (Liebertz, 2016, S. 114).

Die Lehrkraft kann so auch als Vorbild für die Lernenden fungieren. Durch die Gelassenheit, welche die Lehrkraft ausstrahlt, können Kinder möglicherweise lernen „voller Zuversicht und Optimismus in die Welt zu ziehen und den Menschen mit

Herzlichkeit und Nachsicht zu begegnen“ (ebd.). Konflikte können somit auf eine positive und optimistische Art und Weise gelöst werden. Hier macht sich ebenfalls das Ziel der humorvollen Grundhaltung in allen Lebensbereichen deutlich.
Liebertz (2016) spricht auch von einer professionellen Distanz zum Geschehen, die durch den diesbezüglichen humorvollen Umgang entsteht. „Dies kann besonders in kritischen Konfliktsituationen sehr hilfreich sein, denn der Erzieher kann seine Reaktionen verfremdend gestalten, wodurch er nicht impulsiv und direkt reagieren muss; kleine Störungen können auf unerwartete Weise ausgetragen oder zumindest angesprochen werden“ (Liebertz, 2016, S. 118). Dieser Ansatz ähnelt in Teilen sehr der paradoxen Intervention, welche im folgenden Kapitel dargestellt wird.

6.2.2 Humor und paradoxe Intervention

Diese Interventionstechnik überrascht die Lernenden ähnlich wie der oben beschriebene deeskalierende Einsatz von Humor: „Verblüffen und entwaffnen sie die Schüler“ (Lohmann, 2010, S. 173). Die paradoxe Technik entstammt der systemischen Beratung, welche im Kontext der systemischen Sichtweise auf Unterrichtsstörungen dieser Arbeit, als besonders geeignet erscheint.

> Die Stärke einer systemischen Perspektive im Umgang mit Provokationen liegt zunächst darin, dass nicht allein das Individuum und dessen Handlung im Zentrum der ‚Behandlung‘ der Problematik steht, sondern die Beziehungen zwischen den Individuen in Kontexten (Baumann et al., 2020, S. 137)

Somit geht der paradoxen Intervention die grundlegende Annahme voraus, dass es immer verschiedene Perspektiven auf eine Handlung oder Situation gibt. Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden kann damit durch widersprüchliche oder irritierende Reaktionen aus dem Gleichgewicht gebracht werden und so neue Verhaltensweisen aufzeigen. Besonders festgefahrene Situationen oder besonders störende Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen können durch diese Intervention aufgelockert werden. Ein gewisser Sinn für Humor wird dabei jedoch vorausgesetzt (Baumann et al., 2020, S. 138). „Die Hinwendung zu solchen Überraschungsmomenten kann die Grundlage bilden für ein Durchbrechen des Teufelskreises, der in der *sich selbst erfüllenden Prophezeiung* besteht“ (Liebertz, 2016, S. 118). Von dieser Auflockerung können beide Seiten profitieren: Sowohl die Person, die provoziert als auch die Person, die sich provoziert fühlt (Baumann et al., 2020, S. 138).
Ziel dieser Technik ist unter Anderem, die Symptome der Unterrichtsstörung zu verschreiben. Somit kann das Störverhalten eines Kindes im Unterricht aus einer anderen

Perspektive nicht lediglich als unangebracht gesehen werden, „sondern als für diesen Schüler sinnvoll!“ (Bornebusch et al., 2017, S. 43). Nun muss dies nicht immer humorvoll sein, es hat jedoch großes Humorpotential. Im Prinzip ist es bei der paradoxen Intervention beispielsweise auch möglich, dem problematischen Verhalten einen passenden Raum und eine passende Zeit zu geben, anstatt es vollständig zu verbieten. „So können Sie einem ständig hereinrufenden Schüler zu Beginn des Unterrichts den Auftrag geben, eine Minute zu sprechen, in der ihm alle anderen zuhören“ (Bornebusch et al., 2017, S. 44). Grundvoraussetzung für den Einsatz paradoxer Techniken ist ein „sensibles Gespür für die Situationen und den jeweiligen Schüler“ (Baumann et al., 2020, S. 141).
Laut Titze und Eschenröder (2011, S. 80) ist Humor eine Art Gegenspieler der Angst. Durch eine paradoxe Intervention kann diese Angst wortwörtlich ausgelacht und ein Einstellungswandel hervorrufen werden. Jedoch kann auch die Lehrkraft selbst an einem bestimmten Punkt in ihrer pädagogischen Praxis bemerken, dass ihr reguläres Verhalten möglicherweise nicht die erwünschte Wirkung zeigt. Gerade dann kann sie dieses unwirksame Verhalten ablegen und „mit neuen Ideen experimentieren [und] überraschendes Verhalten erproben“ (Veith, 2007, S. 133). So werden festgefahrene Strukturen durchbrochen und es entsteht ein Raum für neue Dynamiken des gegenseitigen Verhaltens von Lehrenden und Lernenden. Eine mögliche Anwendung dieser Interventionsstrategie ist beispielsweise, die Lernenden in ihrem Verhalten zu bestärken und ihnen Recht zu geben. Wenn sie sich z.B. stets über den langweiligen Unterricht beschweren, kann die Lehrkraft sie für die konstruktive Kritik loben und sie jedes Mal konsultieren, wenn es um die Qualität der Stunde geht. „Schüler reagieren irritiert, es macht plötzlich dann doch (obwohl es ‚lustig‘ ist) keinen Spaß mehr...Der Effekt ergibt sich daraus, dass das Unerwartete, ja Schockierende Lachen auslöst (und die damit verbundene positive Wirkung)“ (Veith, 2007, S. 139f.).
Bisher wurden ausschließlich die Stärken und positiven Aspekte des Einsatzes von Humor im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE angesprochen. Jedoch ist teilweise auch Vorsicht und Achtsamkeit geboten. Im folgenden Kapitel werden daher die Grenzen und Risiken von Humor im Unterricht angesprochen.

6.3 Grenzen und Risiken von Humor

Humor arbeitet viel mit Wortwitz, Mehrdeutigkeiten von Aussagen oder auch explizit Inkongruenz. Das geht mit der Tatsache einher, dass das Verstehen von Humor einen gewissen Intellekt voraussetzt (Gaudo et al., 2020, S. 16). Dies bedeutet keinesfalls, dass

man bei jüngeren Kindern, bzw. Kindern mit Intelligenzminderung keinen Humor nutzen sollte. Es bedeutet lediglich, dass der eingesetzte Humor an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden muss. Hier kann erneut auf die verschiedenen Humorstufen im Kindesalter verwiesen werden, die in Kapitel 2.1 dargestellt werden. „Was Kinder lustig finden, ist zum großen Teil altersbedingt" (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 121). Dazu kommt die Annahme, dass sich therapeutische Fachkräfte in ihrer Wortwahl möglichst klar ausdrücken sollten, um dem Gegenüber Sicherheit zu vermitteln (ebd.). Dies kann aus genannten Gründen (siehe Kapitel 2.2) auch auf sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE zutreffen. Mehrdeutige und unklare Aussagen könnten also Unwohlsein und ein Gefühl von Unsicherheit hervorrufen.

Darüber hinaus muss ein gewisser Realitätsbezug für das Verständnis von Humor vorhanden sein. Dieser ist jedoch beispielsweise bei den unterschiedlichen Formen der Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt (Lempp, 2016, S. 97). Die Autismus-Spektrum-Störungen zeichnen sich durch auffällige, stereotype Verhaltensweisen in sozialer Interaktion aus und zählen zu den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen der ICD-10 (DIMDI, 2019). Das Verständnis von Witzen und Pointen ist sehr stark eingeschränkt und die Empathie, die für einen sozialen, aufwertenden Humor grundlegend ist, fehlt. Auch bei Schizophrenie kann Humor häufig missverstanden werden, da hier die Wahrnehmung und das Denken grundlegend beeinträchtigt ist (DIMDI, 2019). Daher ist die Verwendung von Ironie in therapeutischen und sonderpädagogischen Kontexten als sehr kritisch zu sehen (Rapp & Mutschler, 2016, S.82).

Im Allgemeinen gilt beim Einsatz von Humor nicht die Devise: Je mehr, desto besser. Lehrkräfte sollten darauf achten, weder allzu humorvoll noch zu wenig humorvoll zu sein. „Auf die Dosis kommt es an" (Gaudo et al., 2020, S. 19). Dies kann sicherlich eine Gratwanderung darstellen, die eingeübt und ausprobiert werden muss. Jedoch ist ebendieser Balance-Akt wichtig, um sowohl von der Schülerschaft ernst genommen zu werden als auch eine humorvolle Atmosphäre im Unterricht herzustellen, in der die Lernende angstfrei lernen können. Humor geht auch mit einer gewissen Macht innerhalb einer Gruppe einher, mit der Hierarchien sowohl aufgebaut als auch abgebaut werden können. Gerade im Umgang mit Fehlern sollten die Worte also vorsichtig gewählt werden. Ebenso wichtig ist es daher, wohlwollenden Humor, anstatt (selbst-)abwertenden Humor zu nutzen (ebd.). Je nach Absicht oder Kontext kann Humor unterschiedliche Wirkungen hervorbringen. Hier ist also Vorsicht geboten. Witze, die im privaten Umfeld

mit Freunden erzählt werden, müssen beispielsweise nicht unbedingt auch im Unterricht der 2. Klasse erzählt werden, bzw. gut angenommen werden.

Außerdem sollten gewisse ethische oder moralische Grundsätze beachtet oder trainiert werden, um die positiven und nicht die negativen Wirkungen des Humors zu erreichen. Humor kann durchaus kunstvoll eingesetzt werden und den Unterrichtsalltag bereichern. Jedoch sollten diese Strategien ethisch hinterfragt werden, sodass sie nicht verletzen oder andere Schäden anrichten (Jeder, 2015, S. 828). Hierzu gehören beispielsweise rassistische Witze, Spott, Hohn, Zynismus oder im Allgemeinen Humor auf Kosten von anderen Personen. Diese Formen sind in jedem Fall zu vermeiden (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 121). Es ist grundlegend wichtig, dass die positiven Konsequenzen des Humors sich nur entfalten können, wenn ein wohlwollender, wertschätzender und aufwertender Humor verwendet wird (Ullmann & Seidler, 2015, S. 8). Nur so können Kreativität, Konfliktlösungsstrategien und Lernatmosphäre positiv gefördert werden.

Besonders im Förderschwerpunkt ESE kann der Einsatz von Humor eine bereits betonte Gratwanderung darstellen. Das „Prinzip der Strukturgebung“ (Stein & Stein, 2014, S. 90) hebt hervor, dass es bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE besonders wichtig ist, ihnen durch Rituale, Regeln und einen übersichtlichen, gut strukturierten Unterricht ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung zu geben, welches sie im familiären Umfeld häufig vermissen. Gerade weil ein verlässliches, konsequentes und vorhersehbares Verhalten der Lehrkraft für die Lernenden unbedingt notwendig ist, könnten im Gegensatz dazu die überraschenden und inkongruenten Wirkungen von Humor teilweise kontraproduktiv sein und die klare Unterrichtstruktur auf eine negative Art durchbrechen.

> Authentisches Verhalten, Klarheit und Konsequenz bei Interventionen, Flexibilität bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit des Lehrerverhaltens sind für die Schülerinnen und Schüler wichtige Hilfen, sich auf die Lernprozesse und die Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer einzulassen (KMK, 2000, S. 14).

Möglicherweise ist dies ein Grund, weshalb das Wort „Humor“ nicht einmal in den Empfehlungen der KMK (2000) zum Förderschwerpunkt ESE Erwähnung findet. Authentizität, Klarheit und Vorhersehbarkeit im Verhalten der Lehrkraft wird deutlich häufiger erwähnt. Authentizität hängt jedoch ebenfalls mit Humor zusammen (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 118). Ein selbstreflektiertes, ehrliches und konsequentes Verhalten geht damit einher, dass die Lehrkraft die eigenen Stärken und Schwächen kennt. Nur so sind sie auch in der Lage, humorvoll mit Störungen umzugehen (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 119). Eine allzu feste Struktur im Unterricht ist zudem im

Förderschwerpunkt ESE auch nicht zielführend. Aspekte, wie die Ermöglichung von freien Auswahlmöglichkeiten, Räumen für Selbstwirksamkeit und offene Unterrichtssituationen sind gleichermaßen wichtig (Stein & Stein, 2014, S. 91). Hier macht sich deutlich, dass eine Balance zwischen Gelassenheit und Eindeutigkeit, bzw. Offenheit und Struktur bewahrt werden muss.

Die in diesem Kapitel angeführten Punkte können unterschiedlich betrachtet werden. Manche Aspekte sind sicherlich als klare Grenzen zu verstehen, wo Humor keinesfalls eingesetzt werden sollte (z.B. bezüglich des abwertenden Humors). Andere Aspekte könnten jedoch auch als Risiken verstanden werden, die berücksichtigt werden sollten, welche die Lehrkraft jedoch nicht völlig davon abhalten müssen, humorvollen Unterricht zu gestalten (z.B. bezüglich der Vorsehbarkeit des Handelns der Lehrkraft). Vorhersehbarer oder ritualisierter Humor ist hier ein möglicher Kompromiss für den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE.

7 Zwischenfazit

Bevor der empirische Teil dieser Masterarbeit dargestellt wird, soll nun die theoretische Basis kurz und knapp zusammengefasst werden. Humor wird im Rahmen dieser Masterarbeit als eine empathische Grundhaltung und Fähigkeit zur Herstellung von Heiterkeit verstanden, die sich im Laufe des Kindes- und Jugendalters (weiter-)entwickelt. Bezüglich der Definition von Unterrichtsstörungen wird eine systemische Sichtweise vertreten, sodass Störungen immer in Interaktion entstehen, sowohl von Lehrkräften als auch von Lernenden ausgehen können und auch als unterschiedliche Signale verstanden werden können. Beispiele für diese Unterrichtsstörungen sind unter Anderem aggressive Verhaltensweisen oder motorische Unruhe. Im Umgang mit diesen müssen verschiedene Ebenen (guten) Unterrichts berücksichtigt werden. Lernprozesse sind von vielfältigen Faktoren abhängig, wie z.B. der Beziehung, der Unterrichtsgestaltung oder der Klassenorganisation der Lehrkraft. Auch handelt die individuelle Lehrkraft in Bezug auf Störungen sowohl präventiv als auch interventiv.

Der bildungspolitische Begriff des Förderschwerpunktes ESE geht zurück auf die Begrifflichkeit der Verhaltensstörung, die unter anderem in externalisierende, internalisierende, sozial unreife und sozial-delinquente Verhaltensweisen klassifiziert wird. Auch diese entstehen immer systemisch im Prozess einer Zuschreibung aufgrund eines bestimmten Verhaltens. Die individuellen Schwierigkeiten im Bereich der ESE ist auf vier verschiedenen Ebenen (persönlich, familiär, schulisch und gesellschaftlich)

verankert. Es ergeben sich aus dieser mehrdimensionalen Problematik besondere Unterrichtsprinzipien, wie z.B. die Aspekte emotionalen Unterrichtserlebens, der Strukturgebung oder des therapeutischen Milieus, denen im Förderschwerpunkt ESE besondere Berücksichtigung geschenkt werden sollte. Als zentrale Aufgabe haben Lehrkräfte hier auch die Aufgabe positive Einstellungen und Werte der Lernenden aufzubauen, da Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE von häufigen Beziehungsabbrüchen und negativen Erfahrungen geprägt sind. Hier kommt der Begriff der emotionalen Kompetenz ins Spiel, welche acht Fähigkeiten von der Bewusstheit über die eigenen Emotionen bis hin zur Bewältigung belastender Emotionen umschreibt. Emotionen werden zudem immer in sozialen Kontexten gesehen, und durch äußere und innere Reize ausgelöst und entwickeln sich im Kindes- und Jugendalter stetig weiter. Humor kann hier eine besonders flexible Ressource darstellen, sowohl bezogen auf die Lehrperson selbst, auf das Unterrichtsmaterial als auch auf das Klassenklima. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit durch den pädagogischen Humor sowohl als proaktive Strategie als auch als reaktive Strategie Lernende zu erheitern, zu stärken und zu aktivieren. Besonders auf der präventiven Ebene kann Humor Beziehungsarbeit fördern, das Klassenklima stärken, den Lerngegenstand bereichern und auch die eigene Psychohygiene der Lehrkraft bewahren. Auf der interventiven Ebene fungiert Humor deeskalierend in der Lösung von Konflikten oder in Form der paradoxen Intervention. Hier spricht Humor sowohl internalisierende als auch externalisierende Verhaltensweisen an. In allen Fällen sollte eine Reihe von Grenzen und Risiken berücksichtigt werden. Nur dann kann Humor zielgruppenorientiert, ethisch einwandfrei, aufwertend und ermutigend erfolgen.

Die vorliegenden theoretischen Erkenntnisse bilden die Basis für den nun thematisierten empirischen Teil der Masterarbeit. Ziel der Forschung ist es herauszuarbeiten, wie Lehrkräfte Humor als unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt ESE einsetzen und welche Auswirkungen, Chancen und Grenzen sie dabei sehen. Um den Forschungsgegenstand operationalisierbar und greifbar zu machen, liegt der Fokus auf dem präventiven als auch interventiven Umgang mit Unterrichtsstörungen. Zunächst soll geklärt werden, auf welchem aktuellen Stand sich die Forschung bezüglich des Humors im Unterricht befindet und wo sich Forschungslücken ergeben.

8 Aktueller Forschungsstand

Humorforschung ist im Allgemeinen ein noch sehr junges Forschungsgebiet. Literatur und wissenschaftliche Studien sind vor allem im Bereich der sozialen Arbeit oder Psychotherapie, bzw. Psychiatrie zu finden, welche, begründet durch die Nähe zum Förderschwerpunkt ESE der vorliegenden Masterthesis, dennoch geeignete Quellen darstellen. Es wird bei den hier verwendeten Studien chronologisch vorgegangen.

Die sehr umfassende, sowohl qualitative als auch quantitative Studie von Dieter Kassner aus dem Jahre 2002 hat den Einsatz von Humor im Unterricht und insbesondere den „Einfluss des Humors auf den anzustrebenden Unterrichtserfolg“ (Kassner, 2002, S. 265) untersucht. Er hat Lehrkräfte und ältere Lernende an einer kaufmännischen Oberschule in Stuttgart befragt, um fundierte Aussagen zu erhalten (Kassner, 2002 S. 266). Die zentralen Ergebnisse dieser Studie bestehen zum einen darin, dass Humor eine von Lernenden gewünschte Eigenschaft der Lehrkraft ist, da er laut Ihnen das Klassenklima und die Lernatmosphäre positiv stärkt. Hier betont er vor Allem den Unterschied von „positivem und negativem Humor im Unterricht“ (ebd.), wobei interessanterweise die Lernenden den negativen Humor einem nicht vorhandenen Humor vorziehen (ebd.). Im zweiten Teil der Studie kam Kassner zu dem Ergebnis, dass Humor das soziale Unterrichtsklima stark beeinflusst. „Der Pädagogische Humor bewirkt ein entspanntes angstfreies Unterrichtsklima, in dem die pädagogischen Interaktionen von Gewissheit geprägt sind“ (ebd.). Die Auswirkungen des pädagogischen Humors wurden bereits in Abbildung 4 dargestellt.

Was den lerngegenstandsbezogenen Humor angeht, wurde im Jahre 2010 eine zweiteilige Studie bezüglich der Auswirkungen von humorvollen Anweisungsmaterialien auf das Interesse am Mathematik-Unterricht von Psychologie-Studierenden an einer Universität im mittleren Westen der Vereinigten Staaten von Amerika veröffentlicht (Matarazzo, Durik & Delaney, 2010). Die Ergebnisse zeigten, dass besonders das Interesse von Studierenden, die vorher wenig Interesse an Mathematik hatten, durch die Verwendung von Humor gesteigert wurde, wohingegen das Interesse von Studierenden, die bereits ein hohes Vor-Interesse hatten, sank (Matarazzo et al., 2010, S. 293).

Markus Frittum hat 2012 mithilfe qualitativer problemzentrierter Interviews herausgearbeitet, wie 12 sozialpädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Institutionen in Deutschland Humor im Umgang mit ihrem Klientel einsetzen. Hierbei haben die Testpersonen auf verschiedene Bereiche hingewiesen, in denen Humor als wertvolle

Ressource fungiert. Einerseits kann Humor im Rahmen der Beziehungsarbeit fördernd sein (Frittum, 2012, S. 56), andererseits ist es durch Humor auch möglich, Aussagen so zu formulieren, dass sie leichter akzeptierbar sind: „turn situations from abusing to amusing“ (Frittum, 2012, S. 62). In jedem Fall ist Humor ein Kommunikationsfaktor, der es den Beteiligten ermöglicht, sich auf eine dynamische Art und Weise einander anzunähern. Ziele, bzw. Auswirkungen des Einsatzes von Humor können vielfältig sein. Im Folgenden werden Beispiele genannt, die sich aus der qualitativen Studie ergeben haben (Frittum, 2012, S. 77f.):

- Angst reduzieren
- Vom Problem distanzieren
- Motivation aufbauen
- Aufmerksamkeit verschaffen
- Empathie zeigen
- Provozieren
- Neue Denkweisen verschaffen (Inkongruenz)
- Beziehung fördern

Eine weitere US-amerikanische Studie von Lovorn & Holaway (2015), herausgebracht durch das European Journal of Humour Research, untersuchte die Wahrnehmungen von 31 Lehrkräften, die unterschiedlich vom Kindergarten bis zur 12. Klasse eingesetzt waren, bezüglich der Wirksamkeit vom Einsatz von Humor im Unterricht mittels Online-Diskussionen. Eine zentrale Erkenntnis dieser Studie ist, dass Humor oft genutzt wird, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen, bzw. sie zu animieren, sich im Unterricht zu beteiligen. Somit wird dieser hauptsächlich eingesetzt, um Motivation und positive Lerneffekte zu steigern (Lovorn & Holaway, 2015, S. 25). Die Aufgabe der Lehrkraft liegt dabei stark im Steuern der Dynamik, wann Humor angebracht ist und wann nicht. Auch die Risiken und Grenzen sollten schließlich nicht außer Acht gelassen werden. Deshalb ist Humor mit Vorsicht zu genießen, sodass er nicht zerstörerisch oder angreifend wirkt (Lovorn & Holaway, 2015, S. 29f.). Es wird darauf hingewiesen, dass ein formales Training für Lehrkräfte angemessen sein könnte, um Humor als effektives Werkzeug im Unterricht einzusetzen (Lovorn & Holaway, 2015, S. 32). Die Umsetzung stellt sich in der Realität jedoch nicht als einfach dar, was durch die Aussage, dass Humor intuitiv und ungeplant passiere, noch unterstrichen wird (Lovorn & Holaway, 2015, S. 31).

Was die expliziten Einsatzmöglichkeiten von Humor im Unterricht angeht, gibt es durchaus noch sehr wenige Studien. Das allgemeinere Thema des Humors bei Kindern ist wissenschaftlich ebenfalls kaum untersucht (Lempp, 2016, S. 92). In vielen didaktischen Handreichungen wird die Sinnhaftigkeit von Humor zwar stets erwähnt, aber es werden keine Ansätze des konkreten und differenzierten Einsatzes von Humor im Unterricht genannt – geschweige denn im Unterricht an Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE. Die vorliegenden Studien beziehen sich alle auf Lernende an Regelschulen oder sogar auf Studierende an Universitäten. Es wurde außerdem im Rahmen der Recherche deutlich, dass ein Großteil der Studien in den 1990er Jahren, bzw. Anfang der 2000er veröffentlicht wurden, und wenige aktuelle (2015 – heute) Studien vorhanden sind. Hier macht sich sowohl ein abflachender Forschungstrend als auch eine große Forschungslücke im sonderpädagogischen Bereich deutlich.

9 Forschungsmethodisches Vorgehen

Nachdem eine theoretische Fundierung gegeben worden ist, sowie bestehende Forschungslücken aufgezeigt worden sind, soll es in den folgenden Kapiteln nun um das forschungsmethodische Vorgehen dieser Masterthesis gehen. Beginnend mit der Zielsetzung dieser Arbeit, inklusive der zentralen Forschungsfragen, wird in den folgenden Kapiteln auf das Studiendesign und Sampling eingegangen. Anschließend werden Erhebungsmethode (problemzentriertes Interview) und -instrument (Interviewleitfaden) näher erläutert. Nach Darstellung der Auswertungsmethode (die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse), werden die Ergebnisse kompakt dargestellt und im Anschluss daran diskutiert, bzw. interpretiert, um schließlich Implikationen für eine humorvolle Lehrpraxis im Förderschwerpunkt ESE abzuleiten.

9.1 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, das Thema des Humors als unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt ESE greifbar zu machen und schließlich herauszuarbeiten, wie Humor konkret eingesetzt werden kann und wie dies aktuell bereits von verschiedenen Lehrkräften an Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE eingesetzt wird. Anschließend sollen aus den Ergebnissen dieser explorativen Studie konkrete Konsequenzen für die Lehrpraxis gezogen werden.

Daraus ergeben sich folgende zwei forschungsleitende Fragestellungen:

1. *Wie setzen Lehrkräfte Humor als Strategie im Förderschwerpunkt ESE ein, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen, bzw. auf sie zu reagieren?*
2. *Welche Chancen und Risiken sehen Lehrkräfte im Förderschwerpunkt ESE beim Einsatz von Humor im Unterricht?*

Auf Grundlage der bereits dargestellten theoretischen Erkenntnisse und persönlicher praktischer Erfahrungen sollen diese drei folgenden Grundannahmen das weitere Forschungsvorhaben zusätzlich leiten:

- Lehrkräfte setzen Humor häufig intuitiv ein.
- Humor ist vor Allem als präventive Strategie auf der Beziehungsebene einsetzbar.
- Lerngegenstandsbezogener Humor bereichert die Didaktik.

Durch die Unvoreingenommenheit des qualitativen Ansatzes dieser Masterarbeit sollten diese Annahmen die Erkenntnisse jedoch keinesfalls einschränken, sondern vielmehr erste Ansatzpunkte für die Strukturierung des Interviewleitfadens bieten.

Bei der hier vorliegenden Thematik bietet sich ein qualitativer Ansatz an. So kann besonders ergebnisoffen und subjektbezogen vorgegangen werden. Ziel ist es, subjektive Sichtweisen zum Einsatz von Humor als unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt ESE zu erfassen. Aufgrund der theoretischen Grundlagen und bereits erfolgten Formulierung von Vorannahmen wird bei der Kategorienbildung nach Udo Kuckartz (2018) sowohl induktiv als auch deduktiv vorgegangen.

9.2 Studiendesign

Es liegt hier eine explorative Studie vor, da der Forschungsgegenstand des unterrichtlichen Humors im Förderschwerpunkt ESE auf eine offene Art und Weise untersucht wird und durch die Interviewstruktur unerwartete Ergebnisse ermöglicht werden (Bortz & Döring, 2006, S. 192). Das explorative Untersuchungsdesign bietet sich an, da der Forschungsgegenstand bis zum jetzigen Zeitpunkt noch kaum untersucht wurde. Zwar wurden durchaus Studien zum Thema Humor im Unterricht durchgeführt, jedoch gibt es bisher keine Untersuchungen bezüglich des förderschulspezifischen Schwerpunkts ESE. Somit ist das Ziel dieser Masterarbeit zum Teil die Theoriebildung als auch die Theorieprüfung (Bortz & Döring, 2006, S. 193). Es wurden verschiedene praktizierende Förderschullehrkräfte an Schulen mit dem Schwerpunkt ESE, bzw. Lehrkräfte, die Berufserfahrung in diesem Schwerpunkt aufweisen, mittels Leitfadeninterviews befragt. Der Leitfaden wurde im Vorhinein auf Grundlage der

Theorie und des persönlichen Interesses entwickelt. Die Auswertungsmethode der Interviews orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018, S. 100). Das Programm MAXQDA soll dabei die technische Unterstützung liefern. Auf Basis der Diskussion der Ergebnisse sollen Handlungskonsequenzen für die Lehrpraxis abgeleitet werden. In der Auseinandersetzung mit der dargestellten theoretischen Basis sowie den empirischen Ergebnissen soll im Anschluss berücksichtigt werden, ob darüber hinaus noch Fragen offenbleiben, bzw. sich Grenzen der Masterarbeit bemerkbar machen. Diese Operationalisierung erfolgt also sowohl deduktiv auf Basis der theoretischen Erkenntnisse als auch induktiv auf Basis der Interviews (Bortz & Döring, 2006, S. 222ff.). Aufgrund der explorativen Natur der vorliegenden Studie ist die methodenkritische Reflexion in Kapitel 12 besonders relevant.

9.3 Sampling

Die Akquise von Lehrkräften erfolgte nach zuvor festgelegten Kriterien, um der interessengeleiteten Fragestellung gerecht zu werden. Es ist von zentraler Relevanz, dass die befragten Lehrkräfte Förderschullehrkräfte sind, die entweder an einer Schule mit dem Schwerpunkt ESE tätig sind oder inklusiv mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, die diesen Förderschwerpunkt zugeschrieben bekommen haben. Das Sampling wurde also anhand festgelegter Kriterien zu Untersuchungsbeginn erstellt, was bedeutet, dass hier eine „top-down-Strategie“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 196) verfolgt wird. Weitere Kriterien sind für die vorliegende Fragestellung zunächst nicht von Bedeutung.

Es wurden durch das persönliche Kontaktieren einiger randomisierter Schulen im Raum Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen schließlich sieben freiwillige Lehrkräfte akquiriert. Der Kontakt zu den Schulen erfolgte hauptsächlich per E-Mail, jedoch in einem Fall auch über Mund-zu-Mund-Propaganda. Alle zu befragenden Personen erhielten in der E-Mail alle notwendigen organisatorischen und datenschutzrechtlichen Informationen bezüglich des Interviews. So wurden insgesamt 11 Schulen kontaktiert, von denen schließlich 7 Lehrkräfte an 5 verschiedenen Schulen erfolgreich akquiriert werden konnten. Diese Schulen sind drei Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE, eine integrative Gesamtschule und ein inklusives Förderzentrum. Sowohl die Lehrkräfte, die an Förderschulen unterrichten, als auch diejenigen die an der Gesamtschule oder am Förderzentrum arbeiten, berichteten allesamt von fundierten Erfahrungen mit Kindern

und Jugendlichen mit Förderbedarf ESE. Die Lehrkraft, die an der integrierten Gesamtschule unterrichtet, hat Förderschullehramt mit dem Schwerpunkt ESE studiert und lange an einer Förderschule gearbeitet. Die Person, die am inklusiven Förderzentrum arbeitet, hat sehr viel Berufserfahrung in verschiedenen Förderschwerpunkten, zunehmend aktuell vor allem auch im Förderschwerpunkt ESE. Die Verteilung der jeweiligen Schulform auf die Interviews wird in Tabelle 4 deutlich.

Tabelle 4: Übersicht der Interviews (eigene Darstellung)

Schulform	**Anzahl der Interviews**	**Art der Durchführung**
Förderschule ESE	5	telefonisch
Integrierte Gesamtschule	1	telefonisch
Inklusives Förderzentrum	1	persönlich

Alle durchgeführten Interviews fanden innerhalb eines Zeitraums von zwei Wochen statt, wurden zeitnah transkribiert und für die Arbeit verwendet.

9.4 Erhebungsmethode

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden sieben qualitative Einzel-Interviews geführt. Dieses Format wurde gewählt, da die „Wirklichkeitsdefinitionen“ (Lamnek & Krell, 2010, S. 317) der befragten Personen von zentralem Interesse bezüglich der Forschungsfrage ist. Es geht also primär um die subjektive Sichtweise auf das zentrale Problem, die nicht mit einem quantitativen Paradigma untersucht werden kann.

Die qualitativen Interviews sind in ihrer Form halbstrukturiert, da sie mithilfe eines Interview-Leitfadens durchgeführt wurden, welcher hauptsächlich offene Fragen vorformuliert (Bortz & Döring, 2006, S. 359). Das durchgeführte Interview orientiert sich bezüglich der „Art der Interviewtechnik“ (Bortz & Döring, 2006, S. 360) sehr am problemzentrierten Interview nach Witzel (zit. n. Lamnek & Krell, 2010, S. 30). Dies zeichnet sich durch seine dialogische Grundstruktur aus, die stets am Problem, oder hier am Einsatz von Humor im Umgang mit Unterrichtsstörungen im Förderschwerpunkt ESE, orientiert ist. So können die Ergebnisse gemeinsam erarbeitet werden (ebd.). Es geht hier weniger um den informativen Gehalt, sondern um individuelle Handhabungen und subjektive Sichtweisen. Die Fragen, die im Leitfaden vorher festgelegt wurden (siehe Anhang II) sind offen formuliert und sollen das Gespräch mit einer gewissen Unvoreingenommenheit und Flexibilität bezüglich der Abfolge der Fragen, bzw. Dauer der Antworten leiten (Witzel, 2000). Im Anschluss an das Interview wird ein kurzes

Erinnerungsprotokoll verfasst, in dem Aussagen zu Atmosphäre, Gesprächsfluss und Besonderheiten festgehalten werden.

Die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews sind die der „Problemzentrierung (…) Gegenstandsorientierung (…) [und] Prozessorientierung“ (ebd.). Erstens ist das Interview an einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung orientiert und durch objektive Voraussetzungen, wie z.B. das Schulsystem, vorstrukturiert. Zweitens geht es primär um die persönliche „Auseinandersetzung mit sozialer Realität“ (ebd.) der interviewten Personen. Und drittens ermöglicht die dialogische Struktur des Interviews zudem ein Nachfragen bei notwendiger Vertiefung der Interview-Aussagen und sollte so feinfühlig gestaltet sein, dass die Aussagen der Befragten respektiert und akzeptiert werden. „Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion“ (ebd.).

Die Interviews verstehen sich ferner bezüglich der „Art der Befragungspersonen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 360) als Expertiseinterviews, da die befragten Lehrkräfte als Fachkundige im Umgang mit Unterrichtsstörungen gelten können. Aus diesem Grund verspricht es „eine Art Erfolgsgarantie“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 2) bezogen auf die Bedeutung der erwünschten Ergebnisse des Interviews. Zum Teil kann auch gesagt werden, dass die Lehrkräfte als unterrichtliche Humor-Fachleute angesehen werden könnten, jedoch ist dieses Sampling sehr schwer zu operationalisieren. Im Umkehrschluss liegen, hier aus methodischer Sicht, problemzentrierte Expertiseinterviews im halbstrukturierten Design vor.

Diese Form der Erhebung setzt die Formulierung von einer oder mehreren Untersuchungsfragen voraus (Gläser & Laudel, 2010, S. 63). Im Zuge dessen wird hier erneut auf die forschungsleitenden Fragen in Kapitel 9.1 verwiesen.

Es wird auch empfohlen, die Interviews persönlich durchzuführen (Gläser & Laudel, 2010, S. 153). Alle Interviews, mit einer Ausnahme, wurden jedoch telefonisch durchgeführt. Dies eignet sich aus zwei Gründen. Erstens war die Durchführung aufgrund der teilweise großen geografische Entfernung der befragten Personen (die Lehrkräfte unterrichteten in verschiedenen Bundesländern) deutlich ökonomischer. Und zweitens waren aufgrund der strengen Kontaktbeschränkungen im Zuge der Covid-19-Pandemie persönliche Treffen streng zu vermeiden.

Die Interviews wurden alle vollständig in Form einer Audioaufnahme mithilfe des Apple-Programms *Sprachmemos* dokumentiert. Grundlage der Auswertung ist das Transkript des Interviews, welches die Verschriftlichung der Aufnahme des gesamten Interviews

darstellt. Es wurde vollständig anonymisiert und nach angepassten Transkriptionsregeln verfasst (siehe Anhang III). Diese Regeln orientieren sich lose an denen von Udo Kuckartz (2018, S. 167). Es wurde wörtlich transkribiert und die Sprache wurde, falls notwendig, grammatikalisch leicht geglättet. Ein darauf zurückzuführender Verlust von Informationen, wie z.B. Intonation, Lautstärke und nonverbaler Aktivität, ist für die vorliegende Forschungsarbeit akzeptabel, da es vor Allem um den Informationsinhalt der Aussagen geht.
Die Interviews waren durch einen Leitfaden vorstrukturiert. Dieser wird im folgenden Kapitel dargestellt.

9.5 Erhebungsinstrument

Das Erhebungsinstrument ist ein halbstandardisierter Interviewleitfaden (siehe Anhang II). Er ist in fünf Themenbereiche strukturiert: Warm Up, Allgemeine Fragen, Spezielle Fragen, Bilanz und Abschluss. Darüber hinaus wurden die Fragen induktiv anhand der theoretischen Grundlagen und Vorannahmen, die im Zuge der ersten Literatursichtung vorlagen, entwickelt und in die verschiedenen Themenblöcken kategorisiert. Diese erleichterten die Kategorienbildung im Schritt der Datenauswertung, bzw. -analyse und Beantwortung der Fragestellung, der die vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegt.
Die Fragen sind hauptsächlich „erzählungsgenerierende“ (Witzel, 2000) Fragen, die an Erfahrungsbeispielen aus dem Unterrichtsalltag und an diesbezügliche Handlungskontexte angeknüpft sind. Zum Gesprächseinstieg, bzw. Warm Up, wird mit drei einfachen Fragen bezüglich des Lehralltags begonnen, um anschließend über etwas allgemeinere Fragen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen schließlich zu den spezielleren Fragen bezüglich des Einsatzes von Humor überzugehen. Darauf folgen zwei Fragen zur Bilanzierung und Abwägung von Vor- und Nachteilen, bzw. Chancen und Grenzen von Humor im Unterricht. Abschließend stellt die vorletzte Frage eine Art Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen im Interview dar.
Der Leitfaden wurde den Interviewten einige Zeit vor dem Interview ausgehändigt, sodass sich sowohl die fragende Person als auch die antwortenden Personen bis zu einem gewissen Grade auf die Interviewfragen einstellen und vorbereiten konnten. „Leitfaden-Interviews (…) eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll“ (Helfferich, 2011, S. 179). Er dient der interviewenden Person zudem als unterstützendes Gerüst für das Forschungsthema, an dem sich das Gespräch mithilfe zuvor formulierter

Fragen orientiert (Witzel, 2000). Die befragten Personen sollen sich mit eigenen Worten zu den Fragen äußern. Es werden keinerlei Antwortmöglichkeiten vorgegeben (Bortz & Döring, 2006, S. 358). Für die qualitative Natur dieser Forschungsarbeit ist der Leitfaden somit eine geeignete Methode.

Der Leitfaden ist in der Entwicklung seiner Fragen an folgenden Anforderungen orientiert:

- Er ermöglicht in den Aussagen der Interviewten Offenheit.
- Er hat eine begrenzte Anzahl an Fragen, die zudem erzählgenerierend sind und keine Ja/Nein-Antworten erfordern.
- Er ist einigermaßen übersichtlich gestaltet.
- Es finden keine abrupten Themensprünge statt und die bilanzierenden Fragen stehen am Ende des Interviews.
- Vertiefungen oder weiterführende Aussagen der Interviewten, die über den Leitfaden hinaus gehen, sollten nicht unterbrochen werden (Helfferich, 2011, S. 180).

Die Fragen sollten zudem ursprünglich nicht abgelesen werden (ebd.). Dies hat jedoch durch die Umstellung auf Telefoninterviews an Relevanz verloren. Nach der Durchführung und Transkription der Interviews erfolgt die Auswertung. Das diesbezügliche Verfahren wird im folgenden Kapitel erläutert.

9.6 Auswertungsmethode

Angelehnt an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018, S. 100) werden die sieben Interviews schließlich ausgewertet. Es wird zusammengefasst nach folgenden sechs Schritten vorgegangen:

„Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos“ (Kuckartz, 2018, S. 101)

Im ersten Schritt wird eine erste Sichtung des im Zentrum der Auswertung stehenden Interviews mit einer Lehrkraft durchgeführt. Besonders interessante Aussagen werden erneut gelesen und markiert. Eventuelle Anmerkungen sollten im Forschungsteam gemeinsam besprochen werden. Dies ist in diesem Falle jedoch nicht möglich, da die Studie in Einzelarbeit durchgeführt wurde.

„Entwickeln von thematischen Hauptkategorien“ (Kuckartz, 2018, S. 102)

Nun gilt es, die Aussagen zunächst in grobe Kategorien zu sortieren, die als Leitfaden der anfänglichen Textarbeit dienen sollen. Diese ersten Kategorien orientieren sich deduktiv

an dem „theoretischen Bezugsrahmen“ (ebd.). Sie sind grob an den Kategorien angelehnt, in die die verschiedenen Fragen der Interviewenden eingeordnet wurden. Die verschiedenen Bedeutungen dieser Kategorien werden ebenfalls beschrieben. Im weiteren Vorgehen wird der Fokus auf den Einsatz von Humor im Unterricht gelegt, da dieser Aspekt im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit als besonders relevant und interessant hervorzuheben ist. Daher findet eine Eingrenzung der Forschungsfrage sowie eine neue Kategorienbildung in Bezug auf diese statt (Kuckartz, 2018, S. 102).

„Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien“ (ebd.)

Das gesamte Interview wird zunächst in einer Datei gesichert, mit der im weiteren Verfahren ausschließlich gearbeitet wird. Unregelmäßigkeiten oder Verständnisschwierigkeiten in der Audiodatei sind also von nun an nicht mehr von Interesse. Jetzt werden die für die Forschungsfrage relevanten Aussagen zu den thematischen Kategorien zugeordnet. Da es sich hier um eine inhaltliche strukturierende qualitative Inhaltsanalyse handelt, ist es möglich, dass Beiträge zu mehreren Kategorien zuzuordnen sind, wenn verschiedene Themen angesprochen werden. Es wird außerdem aufgrund eines fehlenden Forschungsteams auf „konsensuelles Codieren“ (Kuckartz, 2018, S. 105) verzichtet.

„Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen“ (ebd.) und „Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (Kuckartz, 2018, S. 106)

Dieses Verfahren wird mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Hier wird eine Kategorienliste systematisch erstellt, inklusive der Bildung von Unterkategorien und neuer Kategorien, die im Laufe dieses Schritts erst entdeckt werden (siehe Anhang I). Jedoch beinhaltet nicht jede Hauptkategorie zwangsläufig auch Unterkategorien. In diesem Schritt wird sich fortwährend an der Forschungsfrage orientiert. Die Zitate aus dem Material sollen die Kategoriendefinitionen verdeutlichen und illustrieren. Daher befindet sich im Kategoriensystem auch zu jeder Kategorie eine beispielhafte Textstelle aus den Interviews. Teilweise müssen hier im Laufe der Auswertung bestehende Kategorien ausdifferenziert oder neu codiert werden. Somit liegt hier ein sowohl induktives als auch deduktives Verfahren vor (Kuckartz, 2018, S. 97). Nun besteht ein Kategoriensystem (siehe Anhang I), auf Grundlage dessen der nächste Schritt erfolgt.

„Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem“ (ebd.)

Die Aussagen werden innerhalb der Kategorien zusammengefasst, wodurch eine sogenannte „Themenmatrix“ (Kuckartz, 2018, S. 111) entsteht. Auf Fallübersichten innerhalb der Kategorien wird verzichtet, da die vorliegende Masterarbeit keine Einzelfallanalysen beabsichtigt. Die hier erstellten Zusammenfassungen erleichtern den folgenden Punkt.

„Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen“ (Kuckartz, 2018, S. 117ff.)

Schließlich werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezogen auf den theoretischen Hintergrund der Forschungsarbeit herausgearbeitet und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien hergestellt. Hier ist eine sinnvolle Reihenfolge der Kategorien von Bedeutung sowie eine Verknüpfung der Ergebnisse mit der theoretischen Basis der vorliegenden Forschungsarbeit. Besonders die Visualisierungen mithilfe von Tabellen und anderen grafischen Darstellungen sollen einen Überblick über die zentralen Erkenntnisse innerhalb der jeweiligen Subkategorien bilden. Dieser Schritt bildet den Kern der Arbeit und soll versuchen, die Forschungsfragen zu beantworten.

9.7 Darstellung der Ergebnisse

Die schließlich feststehenden Kategorien werden im Folgenden erläutert, um eine Übersicht über die zentralen Ergebnisse der Interviews zu erhalten. Anhand des Kategoriensystems (siehe Anhang I) wird hier chronologisch vorgegangen. Im Vorfeld kann durchaus festgestellt werden, dass sich die empirischen Erkenntnisse größtenteils mit den theoretischen Erkenntnissen decken. Aus Gründen des begrenzten Umfangs werden die Ergebnisse vorranging visualisiert und stark zusammenfassend dargestellt, um in Kapitel 10 und 11 anschließend die hier dargestellten Erkenntnisse vermehrt mithilfe von Zitaten aus den Interviews zu interpretieren, zu diskutieren und Ansätze für die humorvolle Unterrichtspraxis abzuleiten. Es wird zudem mit einer Zahl (z.B. (5/16)) angegeben, wo die Aussagen in den verschiedenen Transkripten der Interviews zu finden sind. Die erste Zahl steht für die Nummer des Interviews, während die zweite Zahl für die Zeitmarke steht.

9.7.1 Arten von Unterrichtsstörungen

Als Vorbereitung auf den Einsatz von Humor bei Unterrichtsstörungen werden die Lehrkräfte zunächst gefragt, welche Unterrichtsstörungen Ihnen aus dem schulischen

Alltag bekannt sind. Ein Großteil der genannten Unterrichtsstörungen können anhand Lohmanns Kategorisierung (siehe Kapitel 3.1) eingeteilt werden. Die genannten Störungen sind so in Tabelle 5 zusammengefasst. Teilweise fallen die Beispiele jedoch in mehrere Kategorien, wie z.B. Beleidigungen, die sowohl als aggressives Verhalten als auch als verbales Störverhalten gedeutet werden können. Die Befragten sprechen außerdem nicht ausschließlich von Störungen seitens der Schülerschaft, sondern sie thematisieren auch zusätzliche Störungen, beispielsweise administrativer Natur (5/16). Die genannten Störungen im Unterricht, die weniger eindeutig zuzuordnen sind, sind gesammelt unter der Kategorie „unspezifische Störungen“ dargestellt. Manche befragte Personen betonen zudem, dass Störungen im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE omnipräsent und auch nicht immer voneinander abzugrenzen seien. Unterrichtsstörungen seien somit der primäre Grund, weshalb sich ebendiese Lernende an einer Förderschule ESE befinden und nicht an einer Regelschule (6/11).

Zwei Lehrkräfte heben ebenfalls hervor, dass eine Unterrichtsstörung in erster Linie sie selbst störe und die Art der Störung nicht per se bestünde. Es gehe bei einer Störung beispielsweise also darum, dass die Lehrkraft sich selbst als „nicht selbstwirksam erleben kann“ (2/17) oder dass sie während eines Vortrags unterbrochen werde und dies die persönliche Konzentration stark beeinträchtigen könne (3/13).

Tabelle 5: Verschiedene Arten von Unterrichtsstörungen (eigene Darstellung)

Art der Unterrichtsstörung	Beispiele
Motorische Unruhe	○ Mit Geräuschen stören (2/15) ○ Das Handy benutzen (2/15) ○ Aufstehen und durch die Klasse gehen (6/11) ○ Dinge werfen (3/11)
Verbales Störverhalten	○ Dazwischenreden, mit Lernenden reden und unterbrochen werden (2/17; 5/14; 6/11) ○ Beleidigungen (6/11) ○ Unverständnis unangemessen laut artikulieren (3/11) ○ Lachen und Albernheiten (4/17) ○ (Laute) verbale Provokationen (z.B. Schreien) (4/17)
Arbeitsverweigerung	○ „Anstrengungsvermeidung“ (1/13) ○ Sich verstecken (1/13)

	○ Ignoriert werden (2/17) ○ Dinge nicht abheften (1/13) ○ Anweisungen nicht befolgen (1/13) ○ Schulunlust und Perspektivlosigkeit (7/10)
Aggressive Verhaltensweisen	○ Streit (2/15) ○ Gewalt (z.B. sich prügeln) (3/11) ○ Selbstverletzende Verhaltensweisen (1/13)
Störungen außerhalb der Schülerschaft	○ Störungen seitens des Kollegiums (5/20) ○ Administrative Störungen (z.B. Personalausfall) (5/16) ○ Verwaltungstechnische und bürokratische Störungen (z.B. Bewilligung von Geldern) (5/16)
Unspezifische Störungen	○ Ungeklärte Konflikte (3/11) ○ Sich nicht an Regeln und Absprachen halten (7/10) ○ Respektlosigkeit und Unverschämtheit (7/12) ○ Stress in Entscheidungssituationen (7/12)

Es gibt laut einer interviewten Lehrkraft also eine ganze „Palette“ (4/17) an Störungen, die den Unterricht beeinträchtigen könnten. Den größten Anteil nimmt jedoch das verbale Störungsverhalten ein, von dem 5 von 7 Lehrkräfte berichten.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die befragten Lehrkräfte erfahrungsgemäß mit diesen Unterrichtsstörungen umgehen. Zunächst wird im Kapitel 9.7.2 auf die präventive Handlungsstrategien der befragten Lehrkräfte eingegangen und im Anschluss daran in Kapitel 9.7.3 auf die interventiven Strategien, die sie einsetzen.

9.7.2 Proaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Die Aussagen der Lehrkräfte, welche Strategien sie im Unterricht nutzen, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen, werden nun zur besseren Übersichtlichkeit orientiert an Lohmanns drei Ebenen (1. Beziehung, 2. Unterricht und 3. Management) in folgender Tabelle 6 stichpunktartig zusammengefasst. Die Ebene Beziehung umfasst die Kategorien „Beziehungsarbeit“ und „Klassenklima“, die Ebene Unterricht thematisiert die Aussagen zur Kategorie „Unterrichtsmaterial“ und die Ebene Management umfasst die Kategorien „Rituale“ und „Struktur und Transparenz“ (siehe Anhang I).

Tabelle 6: Proaktive Unterrichtsstrategien auf drei Ebenen (eigene Darstellung)

Ebene	Beispiele für proaktive Strategien
Beziehung	○ Klassenrat zur Konfliktbearbeitung (4/21; 1/15; 4/21; 3/15) ○ auf die Gefühle der Lernenden eingehen und Unterstützung anbieten (1/15) ○ Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der Lehrkraft ○ Beziehungsfördernde Maßnahmen (Ausflüge, gemeinschaftliche Aktionen, Sportturniere, etc.) (3/23) ○ Befindlichkeits-, Morgen- oder Gesprächsrunde (5/22) ○ Beratungslehrkräfte (4/21) ○ Sozialtraining (6/23) ○ Humor und Spaß (1/29; 5/32; 6/23; 7/24) ○ Elternkontakt (2/27)
Unterricht	○ lernendenorientierte und differenzierte Gestaltung des Unterrichts und Materials (4/25; 7/20) ○ Ansprechendes und abwechslungsreiches Material (2/23) ○ Verständlichkeit, Transparenz und Machbarkeit (5/28) ○ Handlungsorientierung (1/25) ○ Lebensweltbezogenheit (1/25) ○ die Anforderungen dem jeweiligen Kontext anpassen (6/19) ○ Wahlmöglichkeiten im Unterricht geben (4/21) ○ fächerübergreifender Projekt-Unterricht (4/21) ○ Lerntagebücher (4/21) ○ Feedback-Runde (4/21)
Management	○ Regeln und Strukturen vorgeben (2/19; 5/22) ○ Transparenz über Unterrichtsabläufe schaffen (6/15) ○ Classroom Management (2/27) ○ angenehme Gestaltung des Klassenraums (Blumen, Poster, Bilder der Lernenden, etc.) (2/27) ○ klare Vorgaben und Absprachen für das Lehrkollegium und die Erziehungsberechtigten (7/14) ○ „Unterrichtsvertrag“ (7/16), der die Grundlagen der Arbeit innerhalb der Schule klar formuliert

Beziehungsarbeit hat für die meisten Befragten einen sehr hohen Stellenwert. Sie beuge Unterrichtsstörungen maßgeblich vor (1/15). „Ohne Beziehung funktioniert gar nichts“ (6/21). Lernende im Förderschwerpunkt ESE seien laut einer Lehrkraft „Beziehungslerner“ (1/21), was die Relevanz von Beziehungsarbeit als wichtige Grundlage für schulisches Lernen verdeutliche. Es sei somit stets wichtig, ein Interesse an den Lernenden zu signalisieren (2/19). Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf ESE hätten zudem häufig Erfahrungen mit Beziehungsabbrüchen und gescheiterten Schulerfahrungen, was in der Schule aufgearbeitet werden müsse, um neue Lernerfolge zu ermöglichen (3/21). Diese Beziehungsarbeit ziele ebenfalls laut einer befragten Lehrkraft darauf ab, Ängste abzubauen und neues Vertrauen aufzubauen (4/27).

Damit hängt auch die Stärkung des Klassenklimas zusammen. Hier sei für eine Lehrkraft besonders die Verbindlichkeit der Lehrperson von Bedeutung, indem sie pünktlich und in Ritualen und ihrem Verhalten verlässlich sei (1/23; 3/23). Eine wertschätzende Förderung der sozialen Interaktion und die Vermittlung von einer sicheren Umgebung würden ebenfalls zum Klassenklima beitragen (2/27). Den meisten Befragten sei auch eine strukturierte, transparente und übersichtliche Gestaltung des Klassenraums und des Unterrichtsablaufes (unter anderem über wiederkehrende Rituale) wichtig, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen (1/15; 2/19; 5/23; 6/23; 7/16).

Die Lehrkräfte werden auch gefragt, welche Aspekte Ihnen bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterial wichtig sind. Die meisten Befragten geben an, dass es für Sie am wichtigsten sei, differenziertes und verständliches Unterrichtsmaterial zu nutzen (2/19; 2/23; 4/25; 5/28; 6/19; 7/20). Es solle ganz nach dem individuellen Entwicklungs- und Lernstand gestaltet sein, sodass die Lernenden eine Machbarkeit und Durchführbarkeit in den Aufgaben erkennen und diese sie nicht überfordern würden. Wenige Befragte sind beispielsweise auf den forschenden und lebensweltbezogenen Charakter von Unterrichtsmaterial eingegangen (1/25; 4/25). Teilweise sei den Befragten auch eine attraktive, ansprechende und abwechslungsreiche Gestaltung des Materials von Bedeutung (3/19; 1/25).

Auch wichtig zur Prävention von Unterrichtsstörungen ist einigen Befragten zufolge die Formulierung und Einhaltung einer gewissen Transparenz in der „Tagesstruktur“ (5/22), sodass die Lernenden im Unterricht einen sicheren Rahmen sehen und wissen, was genau von ihnen erwartet wird (1/15). Diese klare Struktur könne sich beispielsweise auch in einem unterschriebenen „Unterrichtsvertrag“ (7/16), an den sich das gesamte Schulpersonal und die Eltern als auch die Lernenden halten müssten, zeigen.

Es wird darüber hinaus erwähnt, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen sehr viel mit der eigenen (Berufs-)Erfahrung zu tun habe (6/15). Wenn die Lehrkraft selbst schon einige Strategien ausprobiert habe und die eigene Lehrpersönlichkeit gut kenne und entwickelt habe, sei es einfacher auf Störungen zu reagieren. Außerdem hängen die Strategien damit zusammen, wie gut die am Unterricht Beteiligten sich bereits kennen würden, bzw. ob Beziehungen bereits bestünden (1/15). In einem Interview wird auch eine gewisse „Antenne“ (6/15) der Lehrkraft angesprochen, die vorliegen solle, um Unterrichtsstörungen frühzeitig zu erkennen. Sie müsse also stets einen Blick für die gesamte Klasse haben, um kleine Prozesse früh wahrzunehmen, die sich in Störungen verfestigen könnten.

Unterricht kann nur bis zu einem gewissen Grad vorbereitet werden und auch Störungen können nicht immer vorgebeugt werden. Es ist auch eine gewisse Spontaneität der Lehrkraft wichtig, um auf Störungen im jeweiligen Kontext angemessen zu reagieren. Diesem Aspekt wird teilweise sogar mehr Bedeutung zugeschrieben als der Vorbereitung (5/22). Daher wird im Folgenden auf die reaktiven Strategien der befragten Lehrkräfte eingegangen.

9.7.3 Reaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Der reaktive Umgang mit einer Unterrichtsstörung wird im Interview folgendermaßen anhand eines hypothetischen Beispiels erörtert: „Ein Kind verweigert entschieden die Mitarbeit in Ihrem Unterricht. Wie gehen Sie vor?“ (siehe Anhang II). Hier würden nahezu alle befragten Lehrkräfte mit einem mehrstufigen Verfahren reagieren, das sich ganz nach der Intensität und des Kontextes der jeweiligen Unterrichtsstörung richte. Dieses Vorgehen und die verschiedenen Reaktionsweisen der Lehrkräfte werden in folgender Tabelle 7 mithilfe vier aufsteigender Eskalationsstufen zusammengefasst dargestellt und anschließend erläutert.

Tabelle 7: Vierstufe Intervention bei Unterrichtsstörungen (eigene Darstellung)

Stufe	Interventionen
1	Einzelgespräch: Mit dem Kind über die Gründe sprechen, Überforderung, Probleme oder Bedürfnisse, Akzeptanz signalisieren, keinen Druck aufbauen, etc. (1/19; 2/21; 3/17; 4/23; 6/17; 7/18)
2	Änderungen im Bedingungsgefüge: Auszeit (z.B. durch einen stummen Impuls) (4/23; 7/18), in der Pause drinnen bleiben (4/23), den Raum

	verlassen (6/17), Alternativen anbieten (z.B. Partner- oder Einzelarbeit) (1/19; 3/17), in der Parallelklasse oder auf dem Flur arbeiten (5/26), langfristigen Verhaltensplan anbieten (2/21), etc.
3	Kontaktierung der Schulleitung: falls notwendig, wenn die Unterrichtsstörung den Unterricht enorm beeinträchtigt und Schritt 1 und 2 keine Abhilfe schaffen (1/19)
4	Gespräch mit den Erziehungsberechtigten: falls notwendig, wenn die Störung langfristig besteht und nachhaltig den Unterricht beeinträchtigt (3/17; 4/23)

Es wird hervorgehoben, dass es bei einer Unterrichtsstörung grundlegend wichtig sei, den motivationalen Hintergrund herauszufinden. Im ersten Schritt müsse also erarbeitet werden, weshalb die Störung überhaupt stattfindet. Gründe für ein störendes Verhalten könnten beispielsweise Probleme im familiären Umfeld oder auch Konflikte mit Befreundeten sein. Hier müsse dem Kind also signalisiert werden, dass nun die Möglichkeit bestünde, im Eins-zu-Eins-Gespräch Probleme zu äußern (1/19; 2/21; 3/17; 4/23; 7/18). Je nachdem wo das Problem liege und ob es innerhalb des Klassenraums gelöst werden könne oder nicht, würden anschließend im zweiten Schritt Angebote gemacht und Alternativen angeboten, um dem Kind einen Rahmen zu bieten, der ein störungsfreies Lernen weiterhin ermögliche (5/26). Wichtig sei hierbei, die Situation ruhig und gelassen anzugehen und für das Kind keinen Druck aufzubauen (5/26). Dieser könne dazu führen, dass die Lehrkraft und das Kind in eine Art kontraproduktive „Eskalationsspirale“ (6/17) gerieten. Im dritten und vierten Schritt würden bei Misserfolg der ersten beiden Schritte auf andere Interventionsinstanzen verwiesen. Diese seien zunächst die Schulleitung und schließlich die Erziehungsberechtigten (1/19; 3/17, 4/23; 7/18).

Um dem zentralen Forschungsgegenstand nun deutlich näher zu kommen, wird in den folgenden Kapiteln stärker auf die Aussagen der befragten Lehrkräfte bezüglich des Verständnisses, des Einsatzes und der Auswirkungen von Humor eingegangen.

9.7.4 Definitionen von Humor

Jede der sieben befragten Personen hat eine ganz persönliche Definition von Humor. Manche Formulierungen und Eingrenzungen überschneiden sich jedoch durchaus auch. Teilweise können klare, griffige Definitionen formuliert werden und teilweise haben die Lehrkräfte große Schwierigkeiten damit, Humor zu definieren. Zwei befragte Personen

definieren Humor explizit als eine Fähigkeit, bzw. Kompetenz des Menschen (1/29; 2/31). Wiederum zwei andere Lehrkräfte verbinden mit Humor explizit das Lachen als ein Ausdruck von Heiterkeit, Spaß oder Freude. Hier wird betont, dass es beim Humor primär auch darum gehe, gemeinsam mit Anderen oder über sich selbst und seine Fehler und Unzulänglichkeiten zu lachen (4/33; 5/36).

Im Folgenden werden die verschiedenen Definitionsversuche der Lehrkräfte in einer Abbildung dargestellt, um die Vielfalt der Begrifflichkeit von Humor zu verdeutlichen:

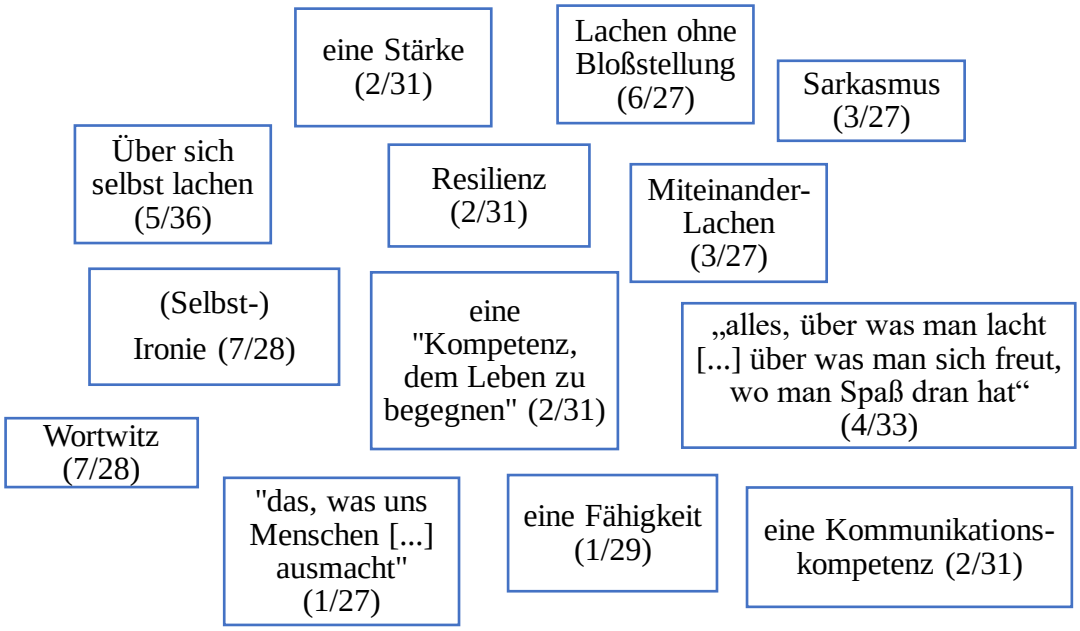

Abbildung 7: Persönliche Definitionen von Humor (eigene Darstellung)

Manche Interviewte heben als Antwort auf eine Definition von Humor ausschließlich die positiven Aspekte hervor und betonen, dass es bei Humor nicht um eine Abwertung oder Bloßstellung einer anderen Person gehen solle (7/28; 6/27). Zwei befragte Personen sprechen jedoch auch an, dass negative Aspekte, wie z.B., wenn sich jemand über jemand anderen lustig mache oder gegenüber einer Person sarkastisch sei, ebenfalls zum großen Spektrum des Humors gehöre, auch wenn diese manchmal nicht wünschenswert seien (3/27). Eine Definition von Humor sei laut einer Person außerdem stark situationsabhängig (6/27).

9.7.5 Humor in der Ausbildung

Der Grad, zu welchem Humor in der bisherigen Ausbildung der interviewten Lehrkräfte thematisiert wurde, variiert stark. Keine der Befragten hatte ein spezielles Modul oder Seminar während der Ausbildung zum Thema Humor (im Unterricht). Drei Personen geben sogar an, dass sie zu keinem einzigen Zeitpunkt in ihrer Ausbildung zur

Förderschullehrkraft über Humor gesprochen hätten (4/35; 6/29; 7/29). Die Meisten der Befragten hätten sich jedoch entweder vereinzelt in Gesprächen mit Kommilitonen, Seminarleitenden oder Lehrenden, durch das persönliche Selbststudium oder auch durch diverse Weiterbildungen humorpädagogische Grundlagen angeeignet.
Drei Personen, die angeben, dass sie sich mit dem Thema Humor während ihrer Ausbildung auseinandergesetzt hätten, geben folgende konkrete vier Themenfelder an:

- Humorvoller Umgang mit Fehlern (4/35)
- Humorvolle Herangehensweise an Unterrichtsstörungen (3/29)
- Thematik des Humors in pädagogische Lektüren, z.B. von Rainer Winkel (2/35)
- Humor als eine der Grundstimmungen im Schauspiel (3/29)

Interessanterweise haben zwei der befragten Personen eine Ausbildung im Darstellenden Spiel, bzw. Theater, welche Ihnen im humorvollen Umgang innerhalb der Klasse und im bewussten Einsatz von Humor helfe (2/35; 3/29).

9.7.6 Auswirkungen von Humor

Auf die Frage, welche Auswirkungen Humor im Unterricht haben kann, berichten die befragten Lehrkräfte nahezu ausschließlich von positiven Auswirkungen von Humor. Sie sind alle davon überzeugt, dass Humor den schulischen Alltag nicht nur bereichert, sondern dass er unabdinglich für die Gestaltung eines erfolgreichen und lernförderlichen Unterrichts ist. In Tabelle 8 werden die genannten Auswirkungen von Humor auf den Unterricht zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 8: Auswirkungen von Humor (eigene Darstellung)

Humor im Unterricht...
➔ ist positiv für die gesamte Atmosphäre, schafft Vertrauen und verbindet
➔ entspannt und ermöglicht Arglosigkeit
➔ befreit, löst Spannungen und lockert die Stimmung auf
➔ ist fehlerfreundlich und fördert somit den Mut, sich etwas zu trauen
➔ schafft Offenheit, Freude und Heiterkeit
➔ deeskaliert Konflikte und entschärft angespannte Situationen

Manche Befragte sprechen auch von positiven Auswirkungen auf die Lernatmosphäre (2/45; 7/23). In einem humorvollen Klima könnten Lernende sich wohlfühlen und besser lernen (6/33). Wiederum andere berichten, dass Humor die Grundstimmung im Allgemeinen auflockere, entspanne und befreie (1/41; 3/36; 5/46). Außerdem habe Humor auch Auswirkungen auf einen positiven Umgang mit Fehlern und ermögliche es den am Unterricht Beteiligten, über Unzulänglichkeiten und eigene Fehler lachen zu können (1/31; 4/31). Diese fehlerfreundliche Grundhaltung der Lehrkraft habe für die Lernenden einen großen „Vorbildcharakter“ (1/31) und stärke den Mut, sich etwas zu trauen. Nicht unberücksichtigt bleibt auch die rein erheiternde Wirkung von Humor. Demnach fördere Humor den Spaß und die Freude am Unterricht und anderen schulischen Tätigkeiten (1/29; 2/47; 4/39). Zu guter Letzt habe Humor besonders in Konfliktsituationen und im Umgang mit Unterrichtsstörungen auch entschärfende und deeskalierende Auswirkungen (1/29; 1/41). Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 9.7.7 noch näher eingegangen.

Insgesamt sind sich die befragten Lehrkräfte einig, dass der Unterricht im Förderschwerpunkt ESE und auch die am Unterricht beteiligten Lehrkräfte und Lernenden von einer humorvollen Grundstimmung profitiere.

9.7.7 Einsatz von Humor

Die Lehrkräfte werden in den Interviews gefragt, in welchen Situationen sie Humor in ihrem Unterricht einsetzen. Die Antworten sind zahlreich und vielfältig. In folgender Mindmap (Abbildung 8) lassen sich die Arten des Einsatzes von unterrichtlichem Humor von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE in 10 Oberkategorien einordnen.

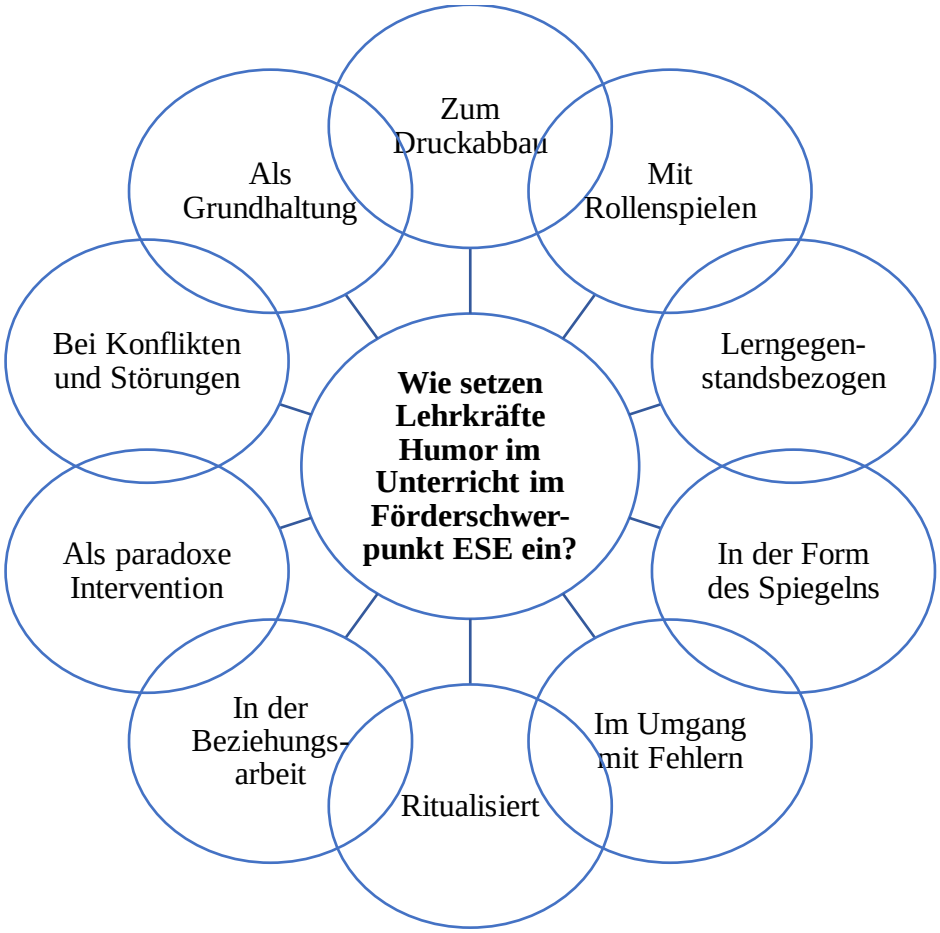

Abbildung 8: Die 10 Einsatzbereiche von unterrichtlichem Humor im Förderschwerpunkt ESE (eigene Darstellung)

Als Grundhaltung

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte geben an, dass in ihrem Unterricht eine humorvolle Grundhaltung enorm wichtig sei, um eine lockere Lernatmosphäre herzustellen (6/31). Damit verbunden sei die Fähigkeit, dass die Lehrkraft „sich selber nicht so ernst nimmt“ (4/35) und über sich lachen könne. Eine humorvolle Grundhaltung schließt laut einer Probandin jedoch nicht aus, dass es Tage oder Situationen gebe, in denen die Lehrkraft nicht humorvoll gestimmt ist, aber diese nicht die Oberhand einnehmen sollten (1/47). Zu dieser Grundhaltung könne auch gehören, dass die Lehrkraft ab und zu einen Witz einbringt oder von lustigen Anekdoten berichtet, damit die Klasse fröhlich gestimmt ist und gemeinsam lachen kann (3/31; 4/35, 7/26).

Zum Druckabbau

Für einige Lehrkräfte ist das Ziel des Einsatzes von Humor, besonders im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE, primär auch der Abbau oder sogar die Verhinderung von Druck und Angst im schulischen Umfeld (3/25). Einerseits könne eine humorvolle

Herangehensweise besonders angespannten Situationen Abhilfe schaffen (3/31). Andererseits sei es durch Humor auch möglich, verkrampfte oder für die Lernenden anstrengende Unterrichtskontexte aufzulockern und ihnen ohne hohen Leistungs- oder Erwartungsdruck zu begegnen (6/31). Auch hier könnten aufwertende Witze, freundliche Aufforderungen oder lustige Sprüche möglicherweise starre Situationen lösen und den damit verbundenen Druck abbauen (4/37).

Mit Rollenspielen

Humor ist auch in der Verbindung mit Rollenspielen einsetzbar. Eine Möglichkeit sei beispielsweise ein humorvolles Rollenspiel der Lehrenden in unterrichtlicher Interaktion, wenn die Lehrkraft sich mit einer pädagogischen Fachkraft zu zweit im Klassenraum befinde (4/47). Auf der anderen Seite böten sich Rollenspiele bei bestimmten Lerninhalten, wie z.B. dem Bewerbungsgespräch in der Abschlussklasse, an. Hier hätten sowohl Lernende als auch Lehrende die Chance, überspitzte Charaktere darzustellen und in verschiedene Rollen zu schlüpfen (4/47). Auch in der Diskussion über bestimmte Themen könnten kleine Einheiten, in denen bestimmte Szenen oder Dialoge nachgespielt werden, humorvoll aufbereitet und somit interessanter gestaltet werden (7/30).

Lerngegenstandsbezogen

Lerngegenstandsbezogener Humor müsse jedoch nicht unbedingt etwas mit Rollenspielen zu tun haben. Auch bei einem eher „trockenen Sachverhalt“ (4/37), wie z.B. grammatikalische Grundlagen zum Unterschied von Subjekt, Prädikat und Objekt, könnten beispielsweise humorvolle Sätze den Lerninhalt bereichern und die Aufmerksamkeit, bzw. das Interesse steigern. Auch witzige Filme oder kurze Clips seien eine Möglichkeit, Humor mit dem Lerngegenstand zu verknüpfen (4/47). Eine weitere Idee einer Lehrkraft ist das Einbringen von Lernenden-Namen in einen Vortrag über geschichtliche Geschehnisse. So könnte Hannibals Alpenüberquerung beispielsweise folgendermaßen humoristisch erläutert werden: „Und dann ist der Kevin auf den Elefanten gestiegen und musste bei Wind und Wetter [...] nur mit einem Fell bekleidet [reiten]“ (5/42). Dann würden die Lernenden aufmerksamer zuhören und hätten mehr Freude an der Geschichte.

In der Form des Spiegelns

Eine weitere Möglichkeit, Humor in den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE einzubringen, ist das Spiegeln. Eine Lehrkraft berichtet, dass sie diese Form des Humors einsetze, wenn ihr beispielsweise ein Kind mit sehr unpassender Wortwahl, Mimik,

Gestik oder Körperhaltung begegne, dies schlichtweg zu spiegeln, was bedeute, diese exakte Art und Weise nachzuahmen. Ziel dieser Methode sei, dem Kind sein Fehlverhalten und die Unangemessenheit dieses Verhaltens zu signalisieren und präsentieren (4/37; 4/47).

Im Umgang mit Fehlern

Eine wertvolle Ressource für den humorvollen Unterricht ist laut einiger befragter Lehrkräfte die Fähigkeit zur Fehlerfreundlichkeit (7/38). Die Lehrkraft selbst könne als eine Art Vorbild fungieren, wenn sie im unterrichtlichen Kontext nicht an ihren eigenen Fehlern verzweifle, sondern darüber lache und so humorvoll mit ihnen umgehe (3/25; 4/31; 7/24; 7/30). Dies könne den Lernenden demonstrieren, dass Fehler menschlich, normal und etwas Gutes seien (4/45). Es zeige Ihnen eine andere Perspektive auf diese Fehler (6/33). Laut einer befragten Person ist dieser teilweise selbstironische und humorvolle Umgang mit eigenen Unzulänglichkeiten auch positiv für die Entwicklung der Lernenden (7/26). Wenn über die Fehler von anderen Personen, beispielsweise der Kinder oder Jugendlichen innerhalb der Klasse gelacht würde, sei jedoch Vorsicht geboten. Eine Lehrkraft müsse dies gut einschätzen können und darauf achten, dass niemand dadurch in der eigenen Persönlichkeit verletzt würde (6/27).

Ritualisiert

Zwei befragte Lehrkräfte berichten von positiven Erfahrungen mit einem ritualisierten Einsatz von Humor im Unterricht. Eine Variante sei beispielsweise der Witz des Tages. Anhand eines Witze-Kalenders lese jeden Tag zu Schulbeginn jemand anderes einen Witz vor und die Klasse starte somit erheitert in den Tag (1/53). Eine andere Variante, die ebenfalls von einer Lehrkraft zu Unterrichtsbeginn eingesetzt würde, sei das regelmäßige gemeinsame Lösen von lustigen Rätselfragen oder -geschichten, wodurch der Humor und das Lachen einen festen Platz im Schulalltag bekommt (2/55). Im Darstellenden Spiel würde Humor laut einer Lehrkraft ebenfalls ritualisiert eingesetzt. So würden erheiternde Spiele in der Aufwärmungs- oder Abkühlungsphase des Unterrichts einen Raum ermöglichen, in dem die Lernenden gemeinsam lachen könnten (2/55). Im Darstellenden Spiel würde außerdem häufig mit dem „Status-Wettbewerb“ (2/45) experimentiert. Somit entstünde Humor auch beispielsweise durch ein Verändern des gewohnten Status der Lehrkraft, die sich auf eine spielerische Art und Weise in einen niedrigeren Status als ihre Lernenden begibt (2/45).

In der Beziehungsarbeit

In vielen Fällen geht es beim unterrichtlichen Einsatz von Humor im Förderschwerpunkt ESE auch vorrangig um das Empfinden von Freude an Beziehungen (2/39). In der Förderschule ESE hätten Lehrkräfte auch die Möglichkeit, den Unterricht weniger inhaltlich-didaktisch fokussiert vorzubereiten, sondern teilweise auch vermehrt beziehungsgestaltend (3/38; 3/21). Hier könne Humor eine Ressource bieten. Das gemeinsame Lachen im Unterricht schaffe somit ein fröhliches Klassenklima (1/27; 5/34). Eine Lehrkraft berichtet jedoch auch davon, dass dieser Beziehungsaspekt von Freude und Humor häufig zu wenig berücksichtigt würde (2/29).

Als paradoxe Intervention

Drei von sieben befragten Lehrkräften setzen Humor konkret in Form der paradoxen Intervention ein. Wenn ein Kind beispielsweise die Lehrkraft stark provoziere, habe diese die Möglichkeit, nicht mit Ermahnungen, Bestrafungen oder Ähnlichem zu reagieren. Diese Interventionen könnten in einer Eskalation resultieren. Im Gegensatz dazu könne die Lehrkraft paradox reagieren und die Situation so mit Humor lösen (2/39; 5/40). Das Ziel dieser Methode sei auch, das Kind von einer sehr negativen Einstellung und teilweise aggressiven Motivation abzulenken und die Aufmerksamkeit humorvoll auf ein anderes Thema zu lenken (3/31). Dieser schlichte Themenwechsel als Alternative zu herkömmlichen Disziplinarmaßnahmen wird von der befragten Lehrkraft als Verschiebung des Fokus beschrieben (3/33).

Bei Konflikten und Störungen

Gerade in der Anfangsphase, in der sich ein Konflikt unter Lernenden oder zwischen Lernenden und Lehrenden anbahne, könne der absichtsvolle und bewusste Einsatz von Humor entschärfend und erfolgreich eingesetzt werden (1/47). So sei eine humorvolle Bemerkung als Reaktion auf arbeitsverweigerndes Verhalten, wie z.B. „Du arbeitest jetzt, ansonsten weißt du ja. Heute Abend ohne Socken ins Bett.“ (1/37) möglich, um die Situation auf eine gelassene Art und Weise zu deeskalieren. Auch sei ein systemisches Umdeuten möglich, um mit Konflikten oder Störungen umzugehen. So könne die Lehrkraft die vorhandene Störung beispielsweise überhaupt nicht auf die störenden Lernenden beziehen, sondern auf sich selbst: „Oh, mache ich jetzt irgendwie so langweiligen Unterricht, dass ihr hier herumstört?“ (2/39). So könnten konfliktträchtige Situationen humorvoll aufgelockert und entschärft werden.

9.7.8 Grenzen und Risiken von Humor

Bisher wurden nahezu ausschließlich die positiven Aspekte des Humors im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE hervorgehoben. Das ohnehin schwer operationalisierbare Spektrum des Humors kann andere Personen jedoch auch emotional verletzen oder die Ziele verfehlen, die sein Einsatz beabsichtigte. In Kapitel 6.3 wurden die Grenzen und Risiken von Humor im Unterricht bereits theoretisch erörtert. Im Folgenden (Tabelle 9) werden sieben Aspekte hervorgehoben, die die befragten Personen als besonders riskant oder grenzwertig im Umgang mit Humor sehen.

Tabelle 9: Grenzen und Risiken von Humor (eigene Darstellung)

Aspekt	Erläuterung
Beziehung und Befindlichkeit	Die Lehrkraft solle die Lernenden einschätzen können und bereits eine gewisse Beziehungsgrundlage haben, um Humor angemessen einzusetzen. Dies sei jedoch als ein zweischneidiges Schwert anzusehen, da Humor gerade für den Aufbau dieser Beziehungsgrundlage eingesetzt werden solle. Die Lehrkraft benötige also eine besondere Feinfühligkeit und Empathie für die Klasse, bevor sie Humor bewusst und absichtsvoll einsetze (5/44; 6/37; 7/34).
Authentizität	Die Lernenden würden es schnell bemerken, wenn die Lehrkraft einen aufgesetzten, erzwungenen Humor einsetze. Authentizität sei unbedingt notwendig, um die Lernenden auf der Beziehungsebene anzusprechen und mit Ihnen ein positives Klassenklima aufzubauen. Dafür sei es für die Lehrkraft notwendig, sich mit dem persönlichen Humorpotential auseinanderzusetzen (2/55).
Unterrichtsziele	Die Lehrkraft solle nicht aus den Augen verlieren, was sie mit ihrem Unterricht inhaltlich erreichen möchte. Es dürfe nicht ausschließlich darum gehen, Lachen zu erzeugen und das Curriculum außer Acht zu lassen (4/39; 3/38).
Gratwanderung und Balance	Der Einsatz von Humor ginge immer mit dem Risiko des Misserfolgs einher. Vor Allem auch die enge Verknüpfung von Humor und Spontaneität erschwere einen ausgewogenen Humor,

	bei dem die erwünschte Wirkung mit der erreichten Wirkung übereinstimme (2/55; 3/36; 4/47; 5/44; 5/48).
Humor auf Kosten anderer	Es ginge im schulischen Kontext nicht darum, übereinander zu lachen, sondern miteinander zu lachen. Gerade die Lehrkraft solle hierbei ein Vorbild sein und sich selbst und auch die Lernenden durch ihren eingesetzten Humor nicht abwerten. Hierzu würden beispielsweise vermeintlich humorvolle genderdiskriminierende oder rassistische Äußerungen gehören. Falls dies dennoch geschähe, sei es enorm wichtig, dass die Lehrkraft sich bei der jeweiligen Person für ihr Fehlverhalten entschuldige (2/47; 4/43; 5/44).
Ironie und Sarkasmus	Gerade bei jüngeren Kindern sei ein ironischer oder sarkastischer Humor schwierig einzusetzen, da die Lernenden tendenziell noch kein Verständnis dafür entwickelt hätten. Auch bei Kindern und Jugendlichen mit Störungen im Autismus-Spektrum sei besondere Vorsicht geboten (1/27; 1/33; 2/51; 4/43; 5/25). Hier müsse der eingesetzte Humor der Zielgruppe angepasst werden.
Situation und Kontext	Die Lehrkraft solle immer einen Blick für den jeweiligen Kontext haben, sodass Humor auch angemessen eingesetzt würde (6/39; 7/30; 4/43). In manchen Situationen sei dagegen eher Ernsthaftigkeit geboten. Wenn beispielsweise eine Person durch selbstverletzendes Verhalten in konkreter Gefahr sei, könne der Einsatz von Humor stark unangemessen sein (1/45).

Der Einsatz von Humor sei demnach nicht immer zielführend und solle in vielen Fällen gut überlegt sein. Ein gewisses Risiko würde jedoch in sozialer Interaktion meistens eingegangen und solle von einer humorvollen Grundhaltung nicht per se abschrecken (4/43; 5/50). Es ginge vor Allem auch um die Reflexion der eigenen Lehrpersönlichkeit und um mögliche (negative) Auswirkungen, die gewisse humorvolle Verhaltensweisen mit sich tragen könnten (5/44).

10 Interpretation und Diskussion

Die befragten Personen nennen eine große Bandbreite von Unterrichtsstörungen, die ihnen aus ihrem Schulalltag an inklusiven Schulen oder ESE-Förderschulen bekannt sind.

Teilweise wird auch eine systemische Sichtweise vertreten, wie auch im Rahmen des theoretischen Teils dieser Masterarbeit betont wurde, die Störungen als Signale mit einem motivationalen Hintergrund wahrnimmt. Gerade im Förderschwerpunkt ESE ist dieser systemische Ansatz von Bedeutung, da eine Verhaltensstörung immer beziehungs- und kontextabhängig eingeschätzt werden muss. Auch werden Störungen außerhalb der Schülerschaft thematisiert. Erneut stellt sich hier also in Bezug auf bestehende Unterrichtsstörungen wieder die Frage: „Wen stört eigentlich was?“ Dennoch kann ein Großteil der Störungen in die Kategorisierung Lohmanns eingeteilt werden und deckt sich weitestgehend mit den Beispielen aus der Theorie (siehe Kapitel 3.1).

Auch in Bezug auf die proaktiven unterrichtlichen Strategien bestätigen die empirischen Ergebnisse den hohen Stellenwert der Beziehungsarbeit im Unterricht und besonders auch im Förderschwerpunkt ESE als Grundlage für pädagogisches Handeln.

> [...] Das ist das kleine Einmaleins sozusagen. Also ohne Beziehung funktioniert gar nichts. Das sollte eigentlich an jeder Schule so sein, aber an einer Förderschule ESE ist das nochmal besonders wichtig, weil man einfach nur so einen guten Tag einfach hinkriegt und auch die Schüler zum schulischen Erfolg irgendwie verhelfen kann. Ja, also das ist halt einfach so, dass Beziehungsarbeit das A und O einfach bei uns in der Schulform ist (6/21).

Der Aufbau einer tragfähigen Lehrenden-Lernenden-Beziehung beugt Unterrichtsstörungen präventiv vor. Lehrkräfte haben im Bereich der ESE die besondere Aufgabe, positive Einstellungen und Werte aufzubauen und zu festigen, auch belastende Erfahrungen und Beziehungsabbrüche emotional zu verarbeiten. Hier hat Humor großes Einsatzpotential. Er hilft dabei, Beziehungen aufzubauen, das Klassenklima zu stärken und die eigene Psychohygiene zu schützen.

> Es entschärft die Situation. Es belebt die Situation. Ich würde jetzt mal fast behaupten, es gibt mehr Freiheit für Gedankenspiele [...] Also es ist einfach dieses: ‚Wow. Befreiter! Wir dürfen nach rechts und links und wir dürfen auch mal etwas sagen, was so fast an Grenze kommt, was nicht erlaubt ist‘ (1/41).

In Bezug auf die Unterrichtsmaterialien ist die Relevanz von Transparenz, Differenzierung und Motivation auch von den empirischen Erkenntnissen der Interviews untermauert. Attraktivität des Unterrichtsmaterials trägt für viele Befragte eine große Bedeutung ebenso wie eine gewisse Lebensweltbezogenheit. Hier kann Humor lerngegenstandsbezogen eingesetzt und an die Erfahrungswelt der Lernenden angeknüpft werden.

Die Wichtigkeit einer strukturierten und transparenten Klassenführung ist im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls sowohl theoretisch als auch empirisch bestätigt. Rituale geben besonders den Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der ESE Sicherheit. Hier hat Humor zwei Seiten. Er kann durchaus spontan in den Unterricht

eingebracht werden, widerspricht sich möglicherweise jedoch auch mit der erforderten Vorhersehbarkeit des Lehrenden-Verhaltens. Es muss also bedacht gehandelt werden, damit Lernende mit einer geringen emotionalen Kompetenz (siehe Kapitel 5.2) sich nicht verunsichert oder verletzt fühlen. Hier bietet sich ein vorsichtiger, ritualisierter Humor im Unterricht an, wie z.B. durch den Witz des Tages oder regelmäßige erheiternde Spiele in der Klassengemeinschaft. „Also gerade Kids, die sowieso dann immer denken ‚Ich kann nichts. Ich bin nichts. [...] Das ist alles zu viel' - kann Humor wirklich nochmal erheitern und wieder Spaß bringen auch an den Dingen" (1/29).

Reaktive Strategien der befragten Lehrkräfte passen sich der Art und Intensität der jeweiligen Störung an. An erster Stelle steht bei den meisten jedoch immer das Gespräch mit der Person, um die es bei der jeweiligen Unterrichtsstörung handelt. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf ESE leben häufig in problematischen sozialen Verhältnissen (KMK, 2000, S. 6). Es ist von enormer Relevanz, dass das Bedingungsgefüge hinterfragt wird, um angemessen in Interaktion reagieren zu können und Konflikte zu vermeiden. Besonders wichtig für die Befragten ist es, den motivationalen Hintergrund von störenden Verhaltensweisen zu erörtern. Einige Lehrkräfte legen Wert darauf, in Reaktionen auf beispielsweise Arbeitsverweigerung, keinen Druck aufzubauen und den Lernenden mit Gelassenheit zu begegnen. Eine gelassene Grundhaltung ist immer Voraussetzung für Reaktionen der Lehrkraft und ein helfender, freundlicher und humorvoller Verhaltensstil wird von Lernenden gewünscht.

> Perfekt wäre es wirklich, wenn [...] alle gemeinsam irgendwie einfach lachen können und aus einer gelösten Stimmung, erfüllten Stimmung heraus dann irgendwie weitermachen können [...], ohne dass es jetzt überdreht wird oder sowas. Sondern dass man einfach da so einen Impuls setzt, der dafür sorgt, dass die Stimmung gut ist und dass alle weitermachen können (6/39).

Manchmal kann Humor auch gerade am Anfang eines entstehenden Konflikts oder einer Störung deeskalierend und entschärfend wirken. Eine humorvolle Bemerkung wirkt möglicherweise viel sanfter und schützender als bestrafende oder ermahnende Alternativen. Besonders die Methode der paradoxen Intervention kann festgefahrene Situationen lösen, indem die Lernenden verblüfft und behutsam entwaffnet werden.

Darüber hinaus definieren die befragten Personen Humor auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Die Sichtweise auf das Phänomen des Humors als eine emotionale Fähigkeit wird hier jedoch, sowohl durch die theoretische Fundierung als auch durch die Erkenntnisse aus den Interviews, mehrfach widergespiegelt. Interessanterweise wird Humor nahezu ausschließlich mit positiven Konnotationen besetzt.

In der Ausbildung der interviewten Lehrkräfte war Humor nicht fest verankert. Der Grad, zu welchem Humor im Unterricht thematisiert wurde, variiert stark. Manche Befragte kamen nie mit dem Thema in Kontakt und manche haben durch Quereinstieg oder Weiterbildungen in theaterpädagogischen Kontexten Grundlagen zum Einsatz von Humor im Unterricht erworben. Zu Beginn der Arbeit wurde herausgestellt, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, sich über Fort- oder Weiterbildungen mehr mit dem Thema Humor auseinanderzusetzen. Dies ist unter Berücksichtigung der empirischen Ergebnisse möglicherweise noch nicht allzu stark in das Bewusstsein heutiger Ausbildungsinstitutionen im Förderschwerpunkt ESE gerückt. Auf die Möglichkeit eines Humortrainings wird diesbezüglich im nächsten Kapitel 11.2 eingegangen.

Insgesamt empfinden die befragten Lehrkräfte den Humor allesamt als eine wertvolle und wichtige Ressource für den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE. Eine humorvolle Lehrkraft kann ein vielversprechendes Vorbild für die Lernenden bezüglich ihres Umgangs mit Fehlern und Schwierigkeiten sein. Die Auswirkungen beschreiben sie als sehr vielfältig. Humor entspannt die Atmosphäre, wirkt befreiend, lockert auf, fördert Mut, schafft Freude und ermöglicht die Deeskalation von Konflikten. Dies wird von den vorher dargestellten theoretischen Grundlagen zum Großteil widergespiegelt. Die Lehrkräfte setzen Humor durchaus sowohl intuitiv als auch als bewusste Strategie ein, um auf Unterrichtsstörungen zu reagieren oder sie sogar proaktiv vorzubeugen. Die Einsatzmöglichkeiten sind hier sehr vielfältig.

Der Spontaneität und Flexibilität wird auch eine gewisse Bedeutung im Förderschwerpunkt ESE zugeschrieben. Dies kann weniger als eine bewusste Strategie, sondern vielmehr als eine Grundhaltung angesehen werden, mit der man den Lernenden im Unterricht begegnet.

> [...] Im ESE-Bereich würde ich sagen vielleicht 25-40% ist Vorbereitung, um Störungen, oder einen guten Unterrichtsablauf zu (…) ermöglichen. Und der Rest ist wirklich aus der Hüfte schießen auch und einfach spontan sein (5/22).

Die 10 groben Handlungsfelder, in denen die Lehrkräfte Humor einsetzen (siehe Kapitel 9.7.7) stimmen ebenfalls stark mit den Handlungsansätzen überein, die aus der bereits vorliegenden Literatur entnommen wurden (siehe Kapitel 6). Es wird ebenfalls angemerkt, dass Humor eine Erfahrungssache ist, bzw. individuell abgewägt werden muss. „Ich kann das sicherlich nicht irgendwie so rezeptmäßig beschreiben. [...] Das funktioniert, glaube ich, nicht, sondern das hat viel [...] mit Situation und Erfahrung und auch mit Beziehung zu tun“ (6/39).

Humor ist somit teilweise auch als ein zweischneidiges Schwert anzusehen. Bei übermäßigem Einsatz oder Fehlplatzierung im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE kann Humor auch störend sein. Der Einsatz von Humor stellt grundsätzlich jedoch immer ein gewisses Risiko dar. Es ist möglich, dass er bei den Lernenden nicht authentisch wirkt, im jeweiligen Kontext nicht die gewünschte Wirkung zeigt oder die Befindlichkeit der Kinder oder Jugendlichen nicht für Humor empfänglich ist. Humor ist also immer eine gewisse Gratwanderung.

> Und schwierig für Schüler ist es auch umzuschalten. „Jetzt macht der *** keinen Spaß mehr, das ist jetzt ernst." Oder „Ach, jetzt macht er einen Spaß, jetzt reagiere ich auch mal lustig." [...] Also manchmal ist es so, dass ich, dass dann bei mir der Spaß vorbei ist, so. Dann gucken die Schüler ganz schön blöde, wenn ich dann plötzlich meine Stimmung ändere. Aber umgekehrt genau so. Ich bin da manchmal auch…denke mir „Hä, ich habe doch gerade nur einen lustigen Witz gemacht. Warum reagierst du denn jetzt so?" [...] Es ist wirklich schwer (5/48).

Hier ist also die Einhaltung einer gewissen Balance und eine Feinfühligkeit für den Kontext und die Situation wichtig. „Die Dosis machts" (3/42). Diese Ambivalenz des Humors sollte die Lehrkräfte aber nicht davon abhalten, humorvoll zu sein oder Humor einzusetzen. Genauso wie es einen Unterricht ohne Unterrichtsstörungen nicht geben kann, gibt es keinen Humor ohne bestimmte Risiken.

> Und wenn da ein Kollege zum Beispiel sagen würde, weil es halt eine Störung hauptsächlich ist: Humor. Dann würde ich ihm widersprechen und sagen: Nein, es ist halt auch etwas Gesundes und Befreiendes. [...] Und gewisse Formen von Störungen, die wird es immer geben, weil…du kannst halt nie das komplette Leben um dich herum ausblenden. Dann müssten ja alle in kleinen Boxen sitzen, um zu lernen (3/36)

Es stellt sich also die Frage nach dem perfekten Einsatz von Humor. Trotz der genannten Risiken sind sich die Lehrkräfte einig, dass Humor viel Potenzial im Förderschwerpunkt ESE bietet – immer unter der Prämisse, dass er wohlwollend, vorsichtig und nicht abwertend eingesetzt wird. Schadenfreude, Sarkasmus oder Humor auf Kosten von Lernenden sollten in jedem Fall vermieden werden. Dann kann Humor nicht nur den Unterricht bereichern, sondern die positiven Einstellungen, die emotionale Kompetenz und das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf ESE ganzheitlich fördern.

> Wenn das alles wirklich ins Bulls Eye geht der Humor, also zielgenau ist und so. Dann hat das, glaube ich, unwahrscheinlich starke Auswirkungen auf Motivation, auf Entspannung, und auf Arglosigkeit. [...] Also ESE-Schüler sind ja ganz oft sehr argwöhnisch. So: „Ich bin immer Schuld, ja ja, ich wars wieder. Mich mag ja sowieso keiner. [...] Ich kann ja nichts. Ich bin ja der Loser. Das kriege ich sowieso nicht hin." Und da ist Humor, glaube ich, ein ganz guter Motivator auch (5/46).

11 Implikationen für die Praxis

„Witze kann man nur dann aus dem Ärmel schütteln, wenn man sie vorher hineingesteckt hat“ (Rudi Carrell, niederländischer Entertainer).

In Anbetracht dieses Zitates soll es nun, nach der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Interviews und unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für den Einsatz von Humor im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE gehen.

11.1 Humorvoller Unterricht im Förderschwerpunkt ESE

Im Folgenden werden verschiedene konkrete Einsatzmöglichkeiten von Humor im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE dargestellt. Diese Handlungsansätze werden sowohl aus den theoretischen Grundlagen als auch aus den empirischen Erkenntnissen der vorliegenden Masterarbeit abgeleitet. Hier wird für jede der folgenden sechs Themenbereiche mindestens ein explizites Beispiel aus der gegenwärtigen Forschungsliteratur und/oder aus den Ergebnissen der Interviews angegeben.

Die sechs humorvollen Handlungsfelder im Förderschwerpunkt ESE

- ➔ Humor als paradoxe Intervention
- ➔ Theaterpädagogischer Humor
- ➔ Humorvolle Stärkung des Klassenklimas
- ➔ Lerngegenstandsbezogener Humor
- ➔ Humor für die Psychohygiene
- ➔ Deeskalierender Humor

Abbildung 9: Die sechs humorvollen Handlungsfelder im Förderschwerpunkt ESE (eigene Darstellung)

Humor als paradoxe Intervention

Die paradoxe Intervention beabsichtigt, dass Lernende auf eine unerwartete Weise irritiert oder schockiert werden (Veith, 2007, S. 139f.). Auf ein verbales Störverhalten, das sich beispielsweise in der Äußerung zeigt, dass der Unterricht langweilig sei, kann die Lehrkraft paradox reagieren, indem sie sich für die Kritik bedankt und jedes Mal diese Person zu Rate zieht, wenn die Qualität der Stunde bewertet werden soll. Hier kann

Humor also positiv, deeskalierend und erheiternd wirken. Diese Erfahrung hat auch eine befragte Lehrkraft an einer Förderschule ESE gemacht:

> [...] Stichwort paradoxe Intervention. Da ist jemand kurz davor, die Fassung zu verlieren, gewalttätig zu werden, aus dem Unterricht auszusteigen, etc. [...] Dass ich da halt versuche, mit einer vielleicht auch überhaupt nicht dem Thema zugehörigen Intervention halt, also humorvollen Intervention, versuche das Thema dann halt in eine Richtung zu lenken die ihn wieder herunterbringt [...] von dieser Krawall-Schiene (3/31).

Der Ansatz liegt also darin, so zu reagieren, wie die Lernenden es überhaupt nicht erwarten und sie dadurch zu verblüffen und von ihren eigenen störenden Verhaltensweisen abzulenken. Das folgende Praxisbeispiel aus der Literatur verdeutlicht außerdem die entwaffnenden Auswirkungen einer paradoxen Reaktion der Lehrkraft. Es handelt sich um einen Wutausbruch eines Schülers, der in Kapitel 6.2.1 bereits kurz angerissen wurde:

> Ich überlege kurz, wie ich reagiere, und rufe beim Hochgehen seinen Namen: ‚Tom! Hey, sind die alle verrückt geworden? Hast du die gerade alle rennen sehen? Wow, die dachten echt, du wirfst den Stuhl. Mensch, denen hast du aber einen Schrecken eingejagt!‘ Tom wirkt erstaunt, schaut verdattert, und ich bemerke ein verlegenes, unsicheres Grinsen. […] ‚Hey Tom, wolltest du mal deine alte Lehrerin erschrecken? Na, das ist dir gelungen. Hab echt krass die Hosen voll gehabt. Nein, im Ernst, was ist denn eigentlich los hier?‘ Er schaut mich unsicher an und wirkt weniger aggressiv (Gaudo et al., 2020, S. 52).

Die Situation wird somit durch eine gelassene, humorvolle Grundhaltung erfolgreich deeskaliert.

Theaterpädagogischer Humor

Es wurde in der im Rahmen dieser Masterarbeit zitierten Forschungsliteratur häufig erwähnt, dass besonders theaterbezogene Spiele oder Ansätze sich für einen humorvollen Unterricht eignen. Dies kann ein spielerischer Status-Wechsel von Lehrenden und Lernenden sein oder auch ein witziges Rollenspiel. „Schüler spielen viele Rollen“ (Veith, 2007, S. 81). Im therapeutischen Umfeld wird häufig das Psychodrama genutzt, um szenische, theaterbezogene Darstellungen mit Psychotherapie zu kombinieren (Lempp, 2016, S. 97). Durch Humor können Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich der ESE aus gewohnten, problematischen Mustern ausbrechen und in einem Schutzraum neue Verhaltensweisen ausprobieren und kennenlernen. Dies kann den Selbstwert stärken und die Psyche und emotionale Kompetenz stabilisieren (Lempp, 2016, S. 99). Da zwei der befragten Lehrkräfte eine theaterbezogene Ausbildung, bzw. Weiterbildung absolviert haben, spiegelt sich dieser Ansatz ebenfalls wider:

> Was auch nochmal passt, auch zum Darstellenden Spiel, dass es ja um Unterricht auch ganz viel darum geht, dass die Lehrerin einen höheren Status hat. Oder zwischen Schülern geht es auch ganz viel darum, sich…so einen Status-Wettbewerb zu haben. [...] wer steht höher als der Andere oder die Andere? Und Humor kann das ganz schnell verändern und dadurch entsteht natürlich auch Humor, wenn man das verändert. Also, wenn ich als Lehrerin auf einmal auf Augenhöhe gehe

> oder mich sogar in einen niedrigeren Status begebe mit Humor [...] Dann, also finde ich, kann man mit Humor ganz viel verändern und auch ganz viel sichtbar machen (2/45).

Die ganzheitliche Verbindung mit Theater, Humor und Unterricht hat also viel Potenzial. Durch das Durchspielen von Verhaltensweisen und alternativen Reaktionen erfahren die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE hier möglicherweise mehr Selbstwirksamkeit als in der Realität. Hier bietet sich für weitere Ideen und Handlungsansätze für Unterricht auch „das szenische Spiel“ nach Prof. Dr. Ingo Scheller (2018) an.

Humorvolle Stärkung des Klassenklimas

Gerade zu Schuljahresbeginn, verbunden mit einer neuen Klassenkonstellation, können Kennlernspiele zur Stärkung der Gemeinschaft und des Klassenklimas dienen (Veith, 2007, S. 142). An dieser Stelle bieten sich Spiele, Rituale oder auch gelegentliche Witze und humorvolle Anekdoten an. Beispielsweise kann ein spielerisches Lachverbot Heiterkeit auslösen:

> Es gibt ja auch mehrere Spiele, wo es dann wirklich auch konkret darum geht, dass man zum Beispiel nicht lachen darf. [...] Und wo man dann eben merkt, wenn einer anfängt zu lachen, dann ist das einfach so ansteckend, dass dann oft die ganze Gruppe am Ende lacht (2/39)

Im Umgang mit Fehlern kann die Lehrkraft mittels einer humorvollen Grundhaltung auch eine Art Vorbild für die Lernenden im Förderschwerpunkt ESE sein. Sie zeigt damit, dass Fehler menschlich sind und niemand perfekt ist. Eine Lehrkraft hat diesbezüglich folgendes Beispiel genannt:

> Die Schüler wissen zum Beispiel: Ich bin das geborene Mathe-Genie. Also ich kann sehr gut über meine mathematischen Fähigkeiten lachen und die Schüler aber auch über meine, weil sie genau wissen, ich verstehe das richtig (7/30).

Die Lernenden können also „über“ die Lehrkraft lachen, ohne dass sie sich persönlich angegriffen fühlt oder diese Schwäche sie in ihrer Person abwertet. Diese Fehlerfreundlichkeit hat positive Auswirkungen auf das Klassenklima und die Lernatmosphäre. Somit werden Fehler nicht mehr als etwas Unangenehmes, Verbesserungswürdiges oder Vermeidbares angesehen und vermittelt, sondern als etwas Wichtiges und Positives (Ullmann & Seidler, 2015, S. 7).

Auch Rituale sind eine gute Möglichkeit, die Klasse regelmäßig dazu zu bringen, gemeinsam zu lachen und die Gemeinschaft so zu stärken. Hier bieten sich beispielsweise humorvolle Rätsel(-geschichten) an, wie auch im folgenden Beispiel beschrieben:

> Was ich schon oft, als ich noch eine Klasse hatte, gemacht habe, dass Schülerinnen und Schüler zum Beispiel [...] Quizfragen sich überlegt haben und die dann gemeinsam gelöst wurden. [...] Oder dass wir eine Zeit lang immer diese Black Stories gemacht haben. Die Schüler und Schülerinnen mussten eben raten, was steckt hinter der Geschichte? Und das sind ja auch oft humorvolle Geschichten (2/55).

Ein ritualisierter Raum für Spaß und Humor kann aufgrund der notwendigen Vorhersehbarkeit und Strukturbedürftigkeit den Unterricht besonders im Förderschwerpunkt ESE bereichern. Eine Möglichkeit, Humor ritualisiert in die Unterrichtsstruktur einzubringen ist beispielsweise der „Witz des Tages“ (Gaudo et al., 2020, S. 28). Dieser kann altersgemäß und thematisch an den Kontext der Klasse angepasst werden. In manchen Schulen gibt es außerdem wöchentliche Verhaltensziele oder Vereinbarungen im Klassenverband, die an einem Whiteboard oder an der Tafel festgehalten werden. Auch hier kann Humor eingebracht werden. So kann in einer Woche beispielsweise das Motto sein, dass Konflikte verbal geklärt werden und in einer anderen Woche ist das Motto „Wir bringen uns gegenseitig zum Lachen“ (Gaudo et al., 2020, S. 30). Wenn die Witze dann jeden Tag von anderen Lernenden vorgetragen werden, werden dadurch sogar noch Präsentationskompetenzen geschult.

Eine weitere Idee des Humorrituals ist der „Cartoon der Woche“ (Gaudo et al., 2020, S. 29), der gemeinsam mit der Klasse besprochen wird. So kann das gemeinsame Lachen als Ritual am Tagesbeginn oder -ende erfolgen, um die Motivation und die Lernatmosphäre zu fördern. Das abwechslungsreiche Medium des Cartoons (oder auch Comics als längere Geschichte) kann den Unterricht interessanter und motivierender gestalten (Landesbildungsserver Baden-Württemberg, o.J.).

Lerngegenstandsbezogener Humor

Das Einbringen von Rollenspielen in den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE kann auch lerngegenstandsbezogen erfolgen, damit die Aufmerksamkeit gesteigert und der Spaß an den Unterrichtsinhalten gefördert wird. Eine befragte Lehrkraft sprach hier aus Erfahrung und gab folgendes Beispiel an:

> Immer ganz beliebt bei den Abschlussklassen jetzt wieder: So ein Bewerbungsgespräch [...] wo man sich so richtig daneben benimmt und wo der Chef ganz unmöglich ist und der der die Stelle haben will (4/47).

Vor Allem auch sehr trockene Sachverhalte kann Humor positiv aufbereiten:

> Wenn du irgendwas zu Grammatik erklärst, kannst du ja einen total witzigen Satz haben, über den man erstmal lacht. [...] Und dann ist man ja vielleicht auch bereit da sich mit Subjekt, Prädikat und Objekt zu beschäftigen (4/37).

Da es nicht ausreicht, Lernenden einen inhaltlich gut vorbereiteten Unterricht zu präsentieren, wird so zudem noch ein emotionaler Bezug zum Gelernten hergestellt (Hattie, 2015, S. 29). Vor Allem im Förderschwerpunkt ESE ist es wichtig, Inhalte emotional erfahrbar zu machen und affektive Bezüge herzustellen (Stein & Stein, 2014,

S. 242). Eine Möglichkeit dieser humorvollen Herstellung von persönlichen, emotionalen Bezügen zum Lerninhalt ist folgendes Beispiel aus einem Interview:

> „Eine andere Möglichkeit ist, finde ich irgendwie, wenn ich was Abstraktes erzähle oder etwas sehr Umfangreiches erzähle, wie zum Beispiel die Reise von Columbus oder die (…) Reise der Elefanten über die Alpen oder irgendwie sowas, dann versuche ich das einzubinden in das aktuelle Zeitgeschehen und am Besten auch konkret einfach Schülernamen verwenden. Und dann ist der Kevin auf den Elefanten gestiegen und musste bei Wind und Wetter dann da nur mit einem Fell bekleidet (Lachen) und einem Blechhelm oder irgendwie sowas…Und da hat man die Schüler meistens ganz gut an Bord. Und wenn man dann noch einen kleinen Witz einbaut, dann sind die eigentlich auf Sendung in der Regel“ (5/42).

Wenn der Humor, wie auch in diesem Beispiel beschrieben, einen Bezug zum Unterrichtsinhalt hat, erleichtert dieser das Erinnern (Gaudo et al., 2020, S. 20). So ist Humor also nicht nur bereichernd für das Klassenklima, sondern auch für den Lernerfolg.

Humor für die Psychohygiene

Wie in Kapitel 6.1.4 erläutert, kann Humor besonders im Förderschwerpunkt ESE auch eine wertvolle Ressource für die Lehrkraft selbst sein und dazu führen, Situationen gelassener wahrzunehmen, beruflichen Stress zu reduzieren und Unterrichtsstörungen weniger persönlich zu nehmen, bzw. auf sich selbst zu beziehen (Liebertz, 2016, S. 120). Um auch selbst von einer humorvollen Grundhaltung zu profitieren, kann die Lehrkraft sich verschiedene „Anker“ (Bornebusch et al., 2017, S. 166) im Unterrichtsalltag setzen. Diese könnten ein witziges Bild am Pult, ein regelmäßiges Gespräch mit sympathischen Personen aus dem Kollegium oder auch einfach das gemeinsame Lachen in der Klasse sein (ebd.).

Deeskalierender Humor

Eine humorvolle und entschärfende Art, auf kleinere Unterrichtsstörungen hinzuweisen ist die folgende: Wenn Lernende immer wieder den Unterricht stören, kann die Lehrkraft jedes Mal wortlos einen Clown an die Tafel malen oder hängen (Bornebusch et al., 2017, S. 38). Dies erfordert eine positive Grundhaltung zu Unterrichtsstörungen und eine Selbstreflexion der Lernenden selbst, ist jedoch eine freundliche, humorvolle Weise, eine Störung deutlich zu machen und Konflikte ganz am Anfang schon zu deeskalieren. Manchmal reicht auch schon eine humorvolle Bemerkung aus, um einen angespannten Konflikt zu lösen oder eine Situation zu deeskalieren. „Beim Klassiker-Thema Hausaufgaben vergessen. Dann kann man so schon Sachen vorwegnehmen: ‚Ah, der Hund hatte Geburtstag, Mülltonne musste raus, achso ja, hm…‘“ (5/42).

So kann der Person signalisiert werden, dass die Situation nicht eskaliert, weil ein Fehler, hier das Vergessen der Hausaufgaben, gemacht wurde. Im theoretischen Teil dieser

Arbeit wurde bereits die systemische Sichtweise auf Unterrichtsstörungen angesprochen. Daher kann ein störendes Verhalten auch auf die Lehrkraft selbst bezogen werden. Eine mögliche Aussage ist demnach beispielsweise das folgende Beispiel: „So ‚Oh, mache ich jetzt irgendwie so langweiligen Unterricht, dass ihr hier herumstört?' oder…also das ist ja auch etwas Systemisches, dieses Umdeuten" (2/39).
Eine Reaktion auf eine störende Unterrichtssituation muss laut einer befragten Person auch nicht immer durch Worte erfolgen. „Manchmal sind auch Gesten oder Grimassen viel weniger verletzend und aussagekräftiger für Schüler" (5/40). Dies setzt eine gelassene Grundhaltung voraus. Durch diese gelassene und humorvolle Haltung wird also von vornherein eine Eskalation der Situation vermieden.

11.2 Humortraining

Humor als pädagogische Intervention ist bisher ein häufig unberücksichtigtes Feld in der Lehrkräfte-Ausbildung. Eine Annahme dieser Forschungsarbeit ist jedoch folgende: Wenn Humor unter anderem als eine Fähigkeit angesehen wird (siehe auch Kapitel 2), dann kann diese auch erlernt werden. Im Umkehrschluss müsste ein Humortraining möglich sein, um sich Humor als Werkzeug oder Technik im Unterricht anzueignen und ihn nutzen zu können. Der Einsatz von Humor ist also reine Übungssache. Die „Fähigkeit zum Humor [ist] vergleichbar mit der Technik des Klavierübens" (Gaudo et al., 2020, S. 39). Gespielte Theatralik oder mitreißende Fröhlichkeit kann man durch Wiederholungen und Recherche lernen. Hier bieten sich vor Allem auch theaterpädagogische Ansätze (siehe Kapitel 11.1) an, um z.B. im Rollen- und Handlungsspiel humorvolle Episoden einzubringen (Winkel, 2006, S. 114). Diesbezüglich könnten sich Lehrkräfte konkrete Ideen und Methoden aneignen, um ihren Unterricht humorvoller zu gestalten. Auch in den Ausführungen von Gaudo et al. (2020) und Veith (2007) sind einige Humortechniken und praktische Unterrichtsansätze vorhanden, die beim Einsatz von Humor unterstützen können.

12 Methodenkritische Reflexion

Es wurde sich im Rahmen dieser Masterarbeit für ein qualitatives und exploratives Design entschieden. Ob das methodische Vorgehen jedoch sinnvoll und geeignet für die vorliegende Forschungsfrage war, soll anhand der Gütekriterien für die qualitative Forschung nach Mayring, auf die Kuckartz in seinen Ausführungen ebenfalls verweist, nun eingeschätzt werden (Kuckartz, 2018, S. 202). Im Anschluss daran soll der gesamte individuelle Forschungsprozess rückblickend reflektiert werden.

Die klassischen Gütekriterien sind die folgenden zwei:

1. Reliabilität, bzw. Zuverlässigkeit: Wie stabil sind die Messungen?
2. Validität, bzw. Gültigkeit: Wird das gemessen, was gemessen werden soll? (Mayring, 2015, S. 123)

Diese beiden groben Kriterien werden inhaltsanalytisch von Mayring noch spezifiziert. Methodenkritisch gesehen wird sich hier vor Allem auf den Interviewleitfaden, die Durchführung der Interviews und ferner auch auf die Datenauswertung bezogen.

Reliabilität

Es wurde vor der Durchführung der empirischen Interviews kein Pre-Test durchgeführt, welcher die Reliabilität durchaus verbessern würde. Jedoch kann das erste durchgeführte Interview als eine Art Pre-Test gesehen werden, nachdem das methodische Vorgehen noch hätte angepasst werden können. Es gab zu diesem Zeitpunkt jedoch keine Anhaltspunkte, anhand derer das Vorgehen hätte verändert werden sollen. Durch die sehr dialogische und nur halbstrukturierte Abfolge im Interview mussten möglicherweise Einbußen in der Reliabilität, bzw. Übertragbarkeit auf andere Interviews und Generalisierbarkeit in Kauf genommen werden. Die problemzentrierte Herangehensweise an die Durchführung des Interviews nimmt diese Einschränkungen jedoch in Kauf. Dies bedeutet dennoch, dass die „Reproduzierbarkeit“ (Mayring, 2015, S. 127) des methodischen Vorgehens nur begrenzt vorliegt. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sieben Interviews mit diesem Leitfaden durchgeführt wurden. Diese Wiederholungen haben die „Stabilität“ (ebd.) der Methodik getestet. Die Interviews hatten eine durchaus unterschiedliche Länge (im Durchschnitt ca. 20-30 Minuten) und es wurde verschieden ausführlich auf die Leitfragen geantwortet, sodass nur teilweise ein Nachfragen erforderlich war. Eine „Intercoderreliabilität“ (Mayring, 2015, S.124) konnte nicht erreicht werden, da es kein Forschungsteam gab, welches die Textstellen unabhängig voneinander kodieren konnte. Dadurch, dass die vorliegende Masterarbeit jedoch als eine explorative Studie vorliegt, ist der Anspruch auf Reliabilität diesbezüglich im Allgemeinen relativ gering.

Validität

Was das Datenmaterial angeht, wurde die „semantische Gültigkeit“ (Mayring, 2015, S. 126) der Bedeutung der Kategorien überprüft und festgestellt. Die Textstellen, auf die sich innerhalb des Kategoriensystems bezogen wurden, sind relativ homogen und für die jeweiligen Kategorien angemessen. Die angegebenen Ankerbeispiele bestätigen die

Validität der Kategorien. Im Interview-Leitfaden (siehe Anhang II) wird den reaktiven Strategien der Lehrkräfte im Umgang mit Unterrichtsstörungen nur wenig Raum gegeben. Der Fokus liegt somit sehr stark auf dem Bereich der Prävention. Unter Berücksichtigung der Vorannahme, dass Humor vor Allem eine präventive Strategie darstellt, ist der Leitfaden für die vorliegende Masterarbeit dennoch valide. Bezüglich der „Stichprobengültigkeit“ (ebd.) kann festgehalten werden, dass die interviewten Personen die Stichprobe und die Grundgesamtheit, über die Aussagen getroffen werden sollen, in vieler Hinsicht repräsentiert. Die befragten Personen sind Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE mit zwei Ausnahmen. Eine Lehrkraft ist an einer integrativen Gesamtschule tätig und eine andere an einer inklusiven Grundschule. Beide können jedoch von einem großen Anteil an Lernenden mit Förderbedarf im Bereich ESE und mehrjähriger Berufserfahrung dahingehend berichten, weshalb sie für die zentrale Forschungsfrage trotzdem geeignete Interviewte darstellen. Es lassen sich darüber hinaus durchaus Prognosen und Implikationen aus dem Material ableiten. Dies ließe sich durch weitere Interviews einfach überprüfen. Somit ist eine „Vorhersagegültigkeit“ (Mayring, 2015, S. 127) vorhanden, die Ergebnisse sind jedoch nur eingeschränkt generalisierbar. Die „Konstruktvalidität“ (ebd.) ist ebenfalls nur eingeschränkt gegeben. Die Fragen des Interviewleitfadens leiten sich zwar aus der etablierten theoretischen Basis der vorliegenden Forschungsarbeit ab, sind jedoch auch vor Allem daran orientiert, dass befragte Lehrkräfte von Erfahrungen und individuellen Strategien zu erzählen. Abschließend ist eine „kommunikative Validierung“ (ebd.) aufgrund eines fehlenden Forschungsteams nicht gegeben. Ein „konsensuelles Codieren“ (Kuckartz, 2018, S. 105) wäre jedoch wünschenswert gewesen, um die Güte der Kategorien zu überprüfen. Innerhalb der Untersuchung bot sich somit nicht die Chance, in einem Forschungsteam über Kategoriendefinitionen zu diskutieren und sie somit kommunikativ zu validieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Leitfaden und das inhaltsanalytische Vorgehen dieser Forschungsarbeit durchaus valide für den Einsatz als ein weiteres oder größeres Forschungsprojekt sind, wenn innerhalb eines Forschungsteams die Zuordnung der Kategorien im Diskurs erfolgen kann, um die Validität zu steigern.

Forschungsprozess

Die Akquise von Lehrkräften hat sich als relativ einfach und ökonomisch herausgestellt. Von 11 kontaktierten Schulen konnten 5 verschiedene Schulen gewonnen werden. Die

Offenheit der Lehrkräfte und das Interesse für das Thema war durchaus stark vertreten, wodurch sich einige Lehrkräfte zeitnah freiwillig gemeldet haben. Es erfolgten im Anschluss an die Interviews zudem einige positive Rückmeldungen zur Thematik der Masterarbeit. Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie wurden alle Interviews bis auf eines telefonisch durchgeführt. Dies hat sich als sehr ökonomisch, einfach und angenehm sowohl für die interviewende als auch für die interviewten Personen dargestellt. Ein Interview fand persönlich statt. Dies war förderlich für die Atmosphäre der Interviewsituation, hatte jedoch möglicherweise auch einen Einfluss auf das Antwortverhalten. Die Annahme, dass Humor sehr intuitiv erfolgt, hat die anfängliche Auseinandersetzung mit der Thematik der vorliegenden Masterarbeit sehr geprägt. Es hat sich jedoch nach intensiver Literaturrecherche und auch erneut nach den Interviews ergeben, dass Humor durchaus bewusst als Strategie eingesetzt werden kann und auch bereits von Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE regelmäßig eingesetzt wird. Keine der Lehrkräfte hat davon berichtet, dass Humor keine geeignete unterrichtliche Strategie im Förderschwerpunkt ESE darstellen könne oder dass Humor in ihrem Unterricht keine Rolle spiele. Möglicherweise hat die Thematik der vorliegenden Masterarbeit jedoch auch eine Art sozialerwünschtes Antwortverhalten bei den befragten Lehrkräften hervorgerufen. Die (Nach-)Fragen waren zum Teil auch etwas suggestiv, was eventuell einen Einfluss auf das Antwortverhalten hatte.

13 Fazit und Ausblick

Die Relation von Humor und Unterricht wurde bisher nur wenig untersucht. In der Sonderpädagogik und vor Allem im Förderschwerpunkt ESE ist die Forschungs- und Literaturlage noch deutlich schlechter. Die vorliegende Masterarbeit kann daher als eine Art Plädoyer für mehr Gelassenheit sowie für einen humorvollen, aktivierenden und wertschätzenden Unterricht im Förderschwerpunkt ESE angesehen werden.

Auf Grundlage der theoretischen Basis und der empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass Humor grundlegend für viele Aspekte des Unterrichts im Förderschwerpunkt ESE ist. In seiner Natur als empathische Grundhaltung wird er häufig spontan und intuitiv eingesetzt. Es gibt jedoch auch eine Vielzahl an unterrichtlich-strategischen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Vor allem im Bereich der Prävention hat Humor enorm positive Auswirkungen. Zunächst ist Humor unterstützend für die Beziehungsarbeit und die Stärkung des Klassenklimas. Darüber hinaus fungiert er als eine fehlerfreundliche Bewältigungsstrategie für die eigene Psychohygiene der Lehrenden als

auch die der Lernenden. Die Schwierigkeiten des Alltags können mit Humor optimistisch und wohlwollend bewältigt werden. Durch eine humorvolle Grundhaltung ist innerhalb der Klasse insgesamt ein heiteres, gelassenes Lernen möglich, in einer Atmosphäre, die jede Person so akzeptiert wie sie ist. Die Lehrkraft kann hier eine Vorbildfunktion einnehmen. Humor kann jedoch auch als Werkzeug der Konfliktlösung und Deeskalation fungieren oder mittels paradoxer Intervention Lernende mit sehr störenden Verhaltensweisen verblüffen, sanft entwaffnen und somit festgefahrene Situationen auflösen. Häufig wird sowohl in der Theorie als auch in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit erwähnt, dass Humor an die Lebenswelt der Lernenden angepasst werden muss. Diesbezüglich ist es also zunächst enorm wichtig, sich mit diesen Lebenswelten auseinandersetzen und zu versuchen, den Humor der Lernenden besser kennenzulernen, um ihn so erfolgreich in den Unterricht integrieren zu können.

Was wäre aber im Kontext dieser Thematik außerdem noch interessant? Für die vorliegende Fragestellung hätte sich beispielsweise durchaus eine methodische Triangulation angeboten. In künftigen Untersuchungen könnten Interviews somit mit Fragebögen und Beobachtungen im Klassenkontext kombiniert werden, um die Spontaneität und die konkreten Effekte des Humors im Unterricht des Förderschwerpunktes ESE genauer unter die Lupe zu nehmen. Dies könnte möglicherweise noch fundiertere und umfangreichere Ergebnisse hervorbringen. Innerhalb dieser Masterarbeit mussten jedoch die aktuellen Kontaktbeschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie berücksichtigt werden, welche solche Beobachtungen unmöglich machten. Auch würde es sich forschungstechnisch gesehen sicherlich lohnen, eine qualitative Befragung von Lernenden durchzuführen. So könnten interessante Erkenntnisse, wie sie selbst Humor als Unterrichtsstrategie der Lehrkraft einschätzen oder auch was sie selbst unter Humor verstehen, gewonnen werden. Hier würden möglicherweise auch gewisse Unterschiede in der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Lehrkräften deutlich.

Die empirischen Ergebnisse aus den Interviews könnten auch bedeuten, dass Humor durchaus gar nicht selten im Unterricht im Förderschwerpunkt ESE verwendet wird, sondern nur möglicherweise wenig operationalisiert, bzw. konkret erlernt und bewusst angewandt wird. Humor ist ein sehr subjektives Thema, welches viele verschiedene Sichtweisen, Meinungen und Definitionen beinhaltet. Die grundlegenden Fragen „Was ist witzig? Was ist Humor? Was bringt Menschen zum Lachen?“ zu beantworten, ist nicht einfach. Jeder Mensch hat seinen eigenen Humor, der sicherlich nicht immer perfekt auf

die Gruppe abgestimmt werden kann. Auch die Situationsangemessenheit und Kontextabhängigkeit von Humor lässt sich kaum greifbar machen, was den Einsatz von Humor stets mit gewissen Risiken einhergehen lässt. In Anbetracht der empirischen Ergebnisse wird in der Schule aber durchaus sehr viel gelacht und Humor zeigt sich dort als allgegenwärtig. Der Aussage von Rainer Winkel (2006, S.95f.), dass in deutschen Schulen eindeutig zu wenig gelacht würde, kann hier also auf Grundlage der empirischen Ergebnisse dieser Masterarbeit widersprochen werden.

Diese Arbeit darf als ein Appell an die Humorforschung und die Sonderpädagogik angesehen werden, die Thematik des unterrichtlichen Humors im Förderschwerpunkt ESE unbedingt weiterhin zu verfolgen und Vorurteile für die Praxis zu überwinden, indem Humor als eine anerkannte unterrichtliche Strategie angesehen wird, welche die Lehrkräfte auf eine vielseitige Art und Weise anwenden sollten.

Quellenverzeichnis

Baier, S., Reiter, S. & Winkler, C. (2008). *Welches Verhalten stört die Didaktik?* München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2020). *»Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren.* Weinheim Basel: Beltz.

Benikowski, B. (1995). *Unterrichtsstörungen und kommunikative Didaktik. Störungen aus der Sicht der Lerngruppe und die Grenzen didaktischer und psychotherapeutischer Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Berger, P. L. (2014). *Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. Berlin, München, Boston: De Gruyter.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bornebusch, K., Engmann, K. & Schleske, C. (2017). *Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Schwierige Situationen im Unterrichtsalltag meistern*. Berlin: Cornelsen.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4., überarbeitete Auflage, [Nachdruck].). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Buchkremer, G. & Buchkremer, S. (2016). Humor in der Verhaltenstherapie. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie - Methoden - Praxis.* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 145–158). Stuttgart: Schattauer.

Deutsches Institut für Humor®. (o.J.). Deutsches Institut für Humor®. Zugriff am 9.7.2020 unter: https://www.humorinstitut.de/wir-ueber-uns/

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der

Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG) (Hrsg.). (2019). *ICD-10-GM Version 2020, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, Stand: 20.09.2019*. Köln.

Dickhäuser, A. & Stachelscheid, K. (2012). Chemie lernen mit Humor. *Nachrichten aus der Chemie, 60/4*, 435–437.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (2007). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim: Beltz.

Dudenredaktion (o.J.) "Ironie" auf Duden online. Zugriff am 10.08.2020 unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Ironie

Gaudo, F., Kaiser, M., Straeter, G. & Hirschhausen, E. von. (2020). *Lachend lernen. Humortechniken für den Unterricht.* (2., korrigierte Auflage.). Weinheim: Beltz.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göbel, K., Baumgarten, F., Kuntz, B., Hölling, H. & Schlack, R. (2018). ADHS bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring, 3/3,* 46–53.

Große Siestrup, C. (2010). *Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. (3., erweiterte Auflage mit Index und Glossar.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* (4. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag.

Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In H.-G. Rolff & Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung. Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)* (S. 33–43). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 347–358). Göttingen: Hogrefe.

Jeder, D. (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 828–833.

Kassner, D. (2002). *Humor im Unterricht. Bedeutung - Einfluss - Wirkungen. Können schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch pädagogischen Humor verbessert werden?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Klinkhammer, J. & Salisch, M. von. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen.* (1. Auflage.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. (Robert Koch-Institut, Hrsg.) *Journal of Health Monitoring*, *3/3*, 37–45.

KMK. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* (4. Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kuipers, G. (2015). *Good humor, bad taste. A sociology of the joke.* (New, updated edition.). Berlin: De Gruyter Mouton.

Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* (5., überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg. (o.J.). Comics im Unterricht. Zugriff am 16.7.2020 unter: https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/comics

Lehner, H. & Vervoort, D. (2017). *Das Interventionsbuch. Mobbing an Schulen stoppen. Praxisbuch mit Kopiervorlagen und Downloadmaterial*. Weinheim

Basel: Beltz.

Lempp, R. (2016). Psychotherapie mit Humor bei Kindern und Jugendlichen. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie - Methoden - Praxis.* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 90–100). Stuttgart: Schattauer.

Liebertz, C. (2016). *Das Schatzbuch des Lachens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine Erziehung mit Herz und Humor*. (1. Auflage.). München: Burckhardthaus.

Lohmann, G. (2010). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. (7. Auflage.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Lovorn, M. & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research, 3/4*, 24–35.

Matarazzo, K. L., Durik, A. M. & Delaney, M. L. (2010). The effect of humorous instructional materials on interest in a math task. *Motivation and Emotion, 34/3*, 293–305.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

McGhee, P. (1979). *Humor. Its Origin and Development*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen*. (8., erweiterte und aktualisierte Auflage.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Prescher, T. & Thees, M. (2015). Memes als moderne Bildungsmedien: Humor als Medium pädagogischer Interaktion zur Wissenskonstruktion im Physikunterricht. *Bildungsforschung, 12/1*, 147–178.

Rapp, A. & Mutschler, D. (2016). Isn't it ironic? Wie wir Ironie (miss)verstehen. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie -*

Methoden - Praxis. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 75–89). Stuttgart: Schattauer.

Ruch, W. (2016). Humor und Charakter. In B. Wild (Hrsg.), *Humor in Psychiatrie und Psychotherapie. Neurobiologie - Methoden - Praxis.* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 8–31). Stuttgart: Schattauer.

Ruth Cohn Institute for TCI-international. (o. J.). Die wesentlichen Elemente des TZI-Konzepts. Zugriff am 21.6.2020 unter: https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Scheller, I. (2018). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. (8. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell.* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Titze, M. & Eschenröder, C. T. (Hrsg.). (2011). *Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen*. (6. Auflage.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Ullmann, E. & Seidler, K. (2015). Da lachen ja die Schüler. Humor im Unterricht richtig einsetzen. *Schulmagazin 5-10*, *10*, 7–10.

Veith, P. (2007). *Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken - Ermutigen - Motivieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Werning, R., Balgo, R., Palmowski, W. & Sassenroth, M. (Hrsg.). (2012). *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. (2., aktualisierte Auflage.). München: Oldenbourg.

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. (1. Auflage.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wicki, W. (2000). Humor und Entwicklung. Eine kritische Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32/4*, 173–185.

Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische*

Möglichkeiten. (8. Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*, *1*(22).

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher Behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Hrsg.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (S. 13–28). Oxfordshire: RoutledgeFalmer.

Anhang

I Kategoriensystem

Kategorie	Kategoriendefinition	Ankerbeispiele
1 Arten von Unterrichts-störungen	Die verschiedenen Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen, die den Lehrkräften aus ihrer Unterrichtserfahrung bekannt sind.	
1.1 Arbeits-verweigerung	Die Lernenden verweigern oder ignorieren Anweisungen der Lehrkraft.	„Und, ja, die Schüler schaffen es häufig auch, sich letztendlich zu verstecken, in Anführungszeichen. Die Dinge nicht abzuheften, die Sachen nicht zu machen, weil: Es folgt ja nichts“ (1/13).
1.2 Aggressives Verhalten	Die Lernenden werden (potenziell) gewalttätig.	„Das Dritte sind Konflikte, die mit reingetragen werden und dann halt zum Beispiel so eine potenzielle Gewaltbereitschaft dann halt“ (3/11).
1.3 Motorische Unruhe	Die Lernenden stören den Unterricht unangemessen laut mit Geräuschen von Dingen oder Bewegungen.	„[...] Oder halt durch irgendwie auf sich aufmerksam machen durch Klappern, Geräusche fabrizieren, irgendetwas wegschmeißen oder so weiter“ (3/11).
1.4 Verbales Störverhalten	Die Lernenden unterbrechen andere verbal oder bauen Gespräche auf, die den Unterricht stören.	„Es gibt die Schüler, die ständig irgendwie Aufmerksamkeit auf sich ziehen, indem sie reinreden oder mit ihrem Nachbarn reden [...] (6/11).
1.5 Außerhalb der Schülerschaft	Störungen, die nicht seitens der Lernenden entstehen.	„Also wiederholte Störungen von Kollegen, die nochmal eben eine Frage haben vielleicht“ (5/20).
2 Strategien im Umgang mit Unterrichts-störungen	Die Strategien, die die Lehrkräfte im Umgang mit Unterrichtsstörungen nutzen.	
2.1 Proaktive Strategien	Strategien, die der Vorbeugung von Unterrichtsstörungen dienen.	
2.1.1 Beziehungs-arbeit	Beziehung aufbauen und fördern.	„Ja, also das ist halt einfach so, dass Beziehungsarbeit das A und O einfach bei uns in der Schulform ist“ (6/21).
2.1.2 Klassenklima	Klassenklima stärken.	„Investition ins Wir. Wir machen gemeinsame Dinge“ (1/23)
2.1.3 Unterrichts-material	Unterrichtsmaterial vorbereiten.	„Das soll natürlich auch abwechslungsreich sein, dass es eben nicht nur Arbeitsblätter sind, sondern auch (…) mit Medien gearbeitet wird“ (2/23).

2.1.4 Rituale	Rituale einbringen.	„Und natürlich auch ganz viel über Rituale [...] die immer wiederkehrenden Rituale“ (1/15).
2.1.5 Struktur und Transparenz	Unterricht strukturiert und transparent gestalten.	„Was ich aber einfach immens wichtig finde, immer den Schülern auch eine Transparenz zu geben, eine Transparenz über den Ablauf des Tages, den Ablauf der Stunde, dann die Transparenz über Erwartungen“ (1/15).
2.2 Reaktive Strategien	Strategien, die bei bereits auftretenden Unterrichtsstörungen, genutzt werden.	
2.2.1 Einzel-gespräch	Ein Einzelgespräch führen.	„Komme mal in den Dialog. Sag mir mal eben, was los ist“ (1/19).
2.2.2 Änderungen im Bedingungs-gefüge	Die Situation verändern, um die Störung so zu beseitigen.	„Stört irgendwas, was weiß ich, nervt ihn sein Nachbar/seine Nachbarin? Kann ich da irgendwas verändern? Kann ich die Aufgaben verkleinern? Kann ich Störungen minimieren?“ (2/21).
2.2.3 Kontak-tierung der Schulleitung	Die Schulleitung kontaktieren.	„Sollte es dann immer noch nicht weitergehen, dann komme ich dann an eine Grenze, an der *** ist dann klar, dann geht es zum Beispiel nach vorne zum Schulleiter“ (1/19).
2.2.4 Gespräch mit den Eltern	Die Erziehungsberechtigten kontaktieren.	„Und wenn es halt gar nicht geht, [...] kommen dann ja die ganzen anderen Schritte: Verbindung mit den Eltern [...]“ (4/23).
3 Definitionen von Humor	Das persönliche Verständnis des Begriffes „Humor“.	„Das ist eine Fähigkeit, eine tolle Fähigkeit von uns Menschen“ (1/29).
4 Auswirkungen von Humor	Die Auswirkungen, die Humor auf den Unterricht haben kann.	
4.1 positive Auswirkungen	Humor hat positive Wirkungen.	„Ich finde es hat durchaus positive Auswirkungen auf die gesamte Atmosphäre“ (7/32).
4.2 Entspannung	Humor hat entspannende Wirkungen.	„Humor lockert auf und Humor entspannt unwahrscheinlich“ (5/46).
4.3 Befreiung	Humor hat befreiende Wirkungen.	„Also es ist einfach dieses: ‚Wow. Befreiter! Wir dürfen nach rechts und links und wir dürfen auch mal etwas sagen, was so fast an Grenze kommt, was nicht erlaubt ist.‘“ (1/41).
4.4 Fehler-freundlichkeit	Humor hat Auswirkungen auf Fehlerfreundlichkeit.	„Mir passiert ein Fehler und ich lache dann über mich selbst. Da habe ich wieder so einen Vorbildcharakter“ (1/31).
4.5 Erheiterung	Humor erheitert.	„Einfach Spaß haben, Freude haben“ (4/39).
4.6 Deeskalation	Humor wirkt in Konfliktsituationen deeskalierend.	„Es entschärft die Situation“ (1/41).

5 Humor in der Ausbildung	Der Grad, zu welchem Humor innerhalb der Ausbildung thematisiert wurde.	
5.1 Überhaupt nicht	Humor wurde nicht thematisiert.	„Nein, das war nie explizit Thema“ (6/29).
5.2 Vereinzelt	Humor wurde teilweise thematisiert.	„Ja, also so bei einzelnen Dozenten oder Kollegen oder Ausbildern in Seminaren“ (4/35).
5.3 Durch Selbststudium	Die befragte Person hat sich selbst mit Humor auseinandergesetzt.	„Allerdings habe ich auch, ich habe auch Rainer Winkel gelesen und habe das ab und an mal gefunden in irgendso einer pädagogischen Lektüre“ (2/35).
5.4 Theaterbezogen	Theaterbezogene Weiterbildungen.	„Also im darstellenden Spiel geht es natürlich schon viel um Humor“ (2/35).
6 Einsatz von Humor	Die Arten, inwiefern die Lehrkräfte Humor im Unterricht einsetzen.	
6.1 Als Grundhaltung	Eine humorvolle Grundhaltung oder Stimmung in der Klasse herstellen.	„Natürlich habe ich auch mal Tage, wo ich dann nicht humorvoll bin, aber letztendlich fände ich das wichtig, dass jede Lehrkraft eine humorvolle Grundhaltung hat“ (1/47).
6.2 Zum Druckabbau	Angespannte Situationen lösen und den Leistungsdruck abbauen.	„Also es ist, glaube ich, so, dass man es immer bewusst auch einsetzen kann, um verkrampfte Situationen zum Beispiel aufzulockern“ (6/31).
6.3 Mit Rollenspielen	Humorvolle Rollenspiele einbringen.	„Aber ich finde manchmal ganz gut, wenn man mal, [...] bestimmte Szenen oder Ereignisse nachspielt, [...] durchaus so eine humoristische Seite mit einbringen kann“ (7/30).
6.4 Lerngegen-standsbezogen	Unterrichtsinhalte humorvoll aufbereiten.	„Wenn du irgendwas zu Grammatik erklärst, kannst du ja einen total witzigen Satz haben, über den man erstmal lacht“ (4/37).
6.5 In der Form des Spiegelns	Das Verhalten des Gegenübers humorvoll spiegeln, bzw. wiederholen.	„Also wenn du da so ‚krasse Antwort‘ kriegst, dass du dann auch mal so reagierst, und das so nachmachst und sagst…so das zu spiegeln“ (4/37).
6.6 Im Umgang mit Fehlern	Humorvoll mit Fehlern umgehen.	„Dass ich einfach was falsch mache [...] wenn man dann halt merkt, dass man nicht ausgelacht wird oder dass über einen gelacht wird - das ist glaube ich ein ganz hohes Gut für den Unterricht“ (4/31).
6.7 Ritualisiert	Humorrituale einbringen.	„Jeden Morgen musste ein Schüler einen Witz vorlesen“ (1/53).
6.8 In der Beziehungsarbeit	Humor nutzen, um Beziehungen aufzubauen und zu stärken.	„Ich glaube auch, dass ganz ganz viel über Humor geht - auch Beziehungsarbeit und einfach, dass Lachen und Freude einfach Vieles viel viel einfacher macht und dass das ganz oft vergessen wird“ (2/29).

6.9 Als paradoxe Intervention	Mit einer unerwarteten, paradoxen humorvollen Reaktion auf das störende Verhalten reagieren.	„Auch als paradoxe Intervention. Also wenn jemand total provoziert und ich darauf eben nicht mit einer Eskalation reagiere, sondern eher [...] zu versuchen, das, ja, mit Humor zu lösen“ (2/39).
6.10 Bei Konflikten und Störungen	Mit Humor Konflikte und Unterrichtsstörungen deeskalieren.	„Ich benutze es wirklich zur Entschärfung von Situationen“ (1/37).
7 Grenzen und Risiken von Humor	Die Risiken und Grenzen, die beim Einsatz von Humor im Unterricht bestehen.	
7.1 Beziehung und Befindlichkeit	Die Beziehung und die Befindlichkeit der Lernenden muss berücksichtigt werden.	„Da muss man immer so ein bisschen gucken, wie die Befindlichkeit gerade ist, ob vielleicht Gefühle an der verletzt werden können“ (7/34).
7.2 Authentizität	Der Humor darf nicht aufgesetzt sein.	„Also es muss schon authentisch sein [...] Wenn mir wirklich nicht mehr zum Lachen zumute ist, dann geht es einfach nicht“ (2/55).
7.3 Unterrichts-ziele	Die Unterrichtsziele dürfen nicht außer Acht gelassen werden.	„Wichtig ist nur: Am Ende des Jahres sollten die Ziele stehen, die man sich selber so gesteckt hat“ (3/38).
7.4 Gratwanderung und Balance	Risikohaftigkeit und Spontaneität des Humors.	„Es ist gut, wenn es gut ist und es ist schlecht, wenn es daneben geht [...] Also (…) Das ist wirklich, wirklich eine Gratwanderung“ (5/44).
7.5 Humor auf Kosten Anderer	Humor, der andere Personen abwertet oder Gefühle verletzt.	„Das würde ich einfach ausschließen, weil das ist für mich dann kein Humor mehr, wenn jemand lacht auf Kosten anderer oder derjenige kann nicht selber mit lachen“ (2/47).
7.6 Ironie und Sarkasmus	Risiken beim Einsatz von Ironie oder Sarkasmus.	„Aber für die meisten ist das wirklich Gift: Ironie und Sarkasmus“ (1/27).
7.7 Situation und Kontext	Kontextabhängigkeit von Humor.	„Ja, also es ist schon so, finde ich, bei Humor muss man wirklich immer gucken, für welchen Schüler passt es, in welcher Situation und wo nicht“ (7/30).

fett: **1 Oberkategorie**

fett und kursiv: ***1.1 Erste Unterkategorie***

normal: 1.1.1 Zweite Unterkategorie

II Interviewleitfaden

Datum und Ort: Interviewende Person:

Zeit: Interviewte Person:

Phase	**Fragen**	**Notizen/Zusatzfragen**
Warm Up (3)	Wie lange sind Sie schon als Lehrkraft tätig? Was gefällt Ihnen am Lehrberuf? Was ist an Ihrem Beruf herausfordernd?	
Allgemeine Fragen (6)	Was sind typische, Ihnen bekannte Unterrichtsstörungen? Wie beugen sie Unterrichtsstörungen vor? Beispiel: Ein Kind verweigert entschieden die Mitarbeit in Ihrem Unterricht. Wie gehen Sie vor? Was ist Ihnen wichtig bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterial? Welchen Stellenwert hat Beziehungsaufbau in Ihrem Unterricht? Wie fördern Sie das Klassenklima?	*Welche empfinden Sie als besonders störend?* *Ist Ihnen dies Beispiel aus dem Unterricht bekannt?*
Spezielle Fragen (4)	Der Pädagoge Rainer Winkel stellte 2006 in seinem Buch fest: „Nur eines wird in deutschen Schulen wohl immer noch zu wenig und zu selten getan: Einfach gelacht, so ganz unbeschwert, ohne Schadenfreude und Sarkasmus“ (S.95f.). – Wie ist ihre Meinung dazu?	

	Was verstehen Sie unter Humor? Inwiefern war Humor Thema in ihrer Ausbildung? In welchen Situationen setzen Sie persönlich Humor in Ihrem Unterricht ein?	*Haben Sie konkrete Beispiele, wo sie bisher Humor in Ihrem Unterricht eingesetzt haben?*
Bilanz (2)	Wie beurteilen Sie die Auswirkungen von Humor auf Unterricht? Wo sehen Sie dagegen bestimmte Grenzen oder Risiken mit dem Einsatz von Humor im Unterricht?	*Was finden Sie an den Auswirkungen positiv für die Unterrichtsgestaltung?*
Abschluss (2)	Wie sähe der perfekte Einsatz von Humor im Unterricht für Sie aus? Möchten Sie noch etwas ergänzen?	

III Transkriptionsregeln

***	– Auslassungen aufgrund der Wahrung der Anonymität
(mhm./Okay./etc.)	– Aussagen des Gegenübers
(…)	– Pause von mindestens 2 Sekunden
[...]	– Kürzungen der Transkripte
(Lachen)	– Die sprechende Person lacht
(*externes Gespräch, etc.)*	– Anmerkung der Interviewenden
I.	– Interviewende Person
B.	– Befragte Person

IV Transkripte der Interviews

Die Transkripte der insgesamt sieben Interviews sind in digitaler Form vorhanden.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, den 26. August 2020

Cindy Wesselmann